EMOCIONES ASOCIADAS AL COMPORTAMIENTO SEXUAL EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES PUERTORRIQUEÑOS/AS

Jaime Calderón Soto

Disertación sometida al Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico como parte de los requisitos para obtener el grado de Doctor en Filosofía con especialidad en Psicología

Mayo, 2007

Universidad de Puerto Rico

Río Piedras, Puerto Rico

ÍNDICE GENERAL

LISTA DE TABLAS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE APÉNDICES

CERTIFICACIÓN DEL COMITÉ

Certificamos que hemos leído y evaluado este documento y que en nuestra opinión es adecuado en el alcance y la calidad de su contenido para el grado de Doctorado en Filosofía del Programa Graduado de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

____

Irma Serrano-García, Ph.D.
Directora del Comité de Disertación

____

Milagros Méndez Castillo, Ph.D.
Segunda Miembro del Comité de Disertación

____

Wanda Rodríguez Arocho, Ph.D.
Lectora del Comité de Disertación

RESUMEN

En los modelos sobre el comportamiento sexual utilizados en la prevención de la infección con el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH), las infecciones y enfermedades de transmisión sexual (IETS) y los embarazos en adolescentes se enfatizan aspectos racionales y ambientales de la conducta sexual y, tradicionalmente, se han descuidado los aspectos emocionales asociados a la sexualidad. Por otra parte, en estos modelos se sobrestima la importancia del coito o sexo con penetración y se reduce el comportamiento sexual a este comportamiento particular.

El propósito de este estudio fue describir el comportamiento sexual de una muestra de adolescentes puertorriqueños/as y examinar las emociones que los y las participantes asociaron con diversas prácticas sexuales. Este trabajo se realizó desde una perspectiva del desarrollo humano y, por lo tanto, también pretendía describir la progresión del comportamiento sexual y del lenguaje emocional asociado al mismo.

En este estudio participaron 240 adolescentes de séptimo y octavo grado, de cuatro escuelas intermedias del área metropolitana de San Juan, con edad promedio de 13 años. Este fue un estudio transversal de tipo correlacional, con un componente cuantitativo y otro cualitativo. Los datos se recogieron mediante un cuestionario y un experimento asociativo.

Los y las participantes mostraron seguir una secuencia progresiva y acumulativa de prácticas sexuales antes y después del coito. Las emociones asociadas a dichas prácticas sexuales fueron negativas para los y las adolescentes que nos las habían realizado y cambiaron a positivas en aquellos y aquellas que las habían realizado, es

decir, las emociones cambian de negativas a positivas cuando se ejecutan las prácticas sexuales.

Los resultados indican que el comportamiento sexual empieza mucho antes de llegar al coito y que las emociones asociadas al mismo se hacen más positivas al aumentar la experiencia sexual. Se recomienda trabajar la sexualidad adolescente desde una perspectiva normativa del desarrollo y un enfoque relacional. En lugar de negar o tratar de impedir el desarrollo sexual normal, sería más provechoso ayudarle a las nuevas generaciones a asumir la responsabilidad de su vida sexual y emocional.

RESUMEN BIOGRÁFICO DEL AUTOR

Jaime A. Calderón Soto, nació en San José, Costa Rica el 23 de mayo de 1961. Hizo sus estudios primarios en la escuela pública de Tirrases de Curridabat y terminó sus estudios secundarios en el Colegio Seminario, donde se destacó por sus primeros trabajos científicos en el área de la biología. En 1979 ingresó al programa de Ingeniería Eléctrica de la Universidad de Costa Rica; tenía interés en construir lo que hoy se conoce como un auto híbrido y en diseñar robots. En aquel momento, la universidad no tenía una especialidad en electrónica y esto le decepcionó. En el ínterim conoció a un psicólogo que le practicó una evaluación psicológica y quedó sorprendido e intrigado por el funcionamiento de los *tests* mentales y del cerebro. De allí decidió cambiarse al programa de Psicología, el cual suspendió en varias ocasiones y por varios años para dedicarse a trabajar. Mientras trabajaba en una comunidad indígena, fue testigo de injusticias que lo impulsaron a estudiar Derecho, de esta carrera completó todos los cursos del Bachillerato en la Universidad Autónoma de Centro América. También ha tenido formación formal e informal en ciencias de la computación e informática, educación de adultos, uso de la radio y la televisión en la educación e informática educativa.

En 1995, viajó a la Universidad de Puerto Rico como estudiante de intercambio para cumplir los últimos nueve créditos de la licenciatura en Psicología. En 1997 fue admitido como estudiante regular del Recinto de Río Piedras. Desde entonces, ha trabajado en proyectos de investigación y prevención de VIH/SIDA. Entre sus temas de interés están la sexualidad, las emociones y la salud mental, temas sobre los que ha escrito y hecho presentaciones en diversos foros.

EMOCIONES ASOCIADAS AL COMPORTAMIENTO SEXUAL EN UNA

MUESTRA DE ADOLESCENTES PUERTORRIQUEÑOS/AS

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, que lo soñó.

A mi padre, que lo sustentó.

A Mariluz por cambiarme la vida.

A Ada y Juan por todo su apoyo.

A Latif por sus preguntas.

A Laren por su inspiración.

A Blanca, que me abrió las puertas.

A Milagros, que me tendió la mano.

A Irma, que me guió.

A Dennise y a Rosario por ser las mejores.

Al pueblo de Costa Rica que me crió.

Al pueblo de Puerto Rico que me adoptó.

Al *National Institute of Mental Health* (*NIMH*), que financió el estudio original.



CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El propósito de este estudio fue describir el comportamiento sexual de una muestra de adolescentes puertorriqueños/as y examinar las emociones que los y las participantes asociaron con diversas prácticas sexuales. Este trabajo se realizó desde una perspectiva del desarrollo humano y, por lo tanto, también pretendía describir la progresión del comportamiento sexual y del lenguaje emocional asociado al mismo.

La relación entre emociones y sexualidad se ha estudiado muy poco (Calderón Soto, Serrano-García, & Rodríguez Arocho, 2006). La escasez de estudios sobre el papel que juegan las emociones con respecto al comportamiento sexual podría deberse, entre otras razones, a la preponderancia que han tenido las teorías socio-cognitivas y cognitivo-conductuales en la investigación sobre el comportamiento sexual. Estas teorías derivan del modelo ambientalista y racionalista, desde el cual se privilegian los factores ambientales al explicar el comportamiento (Cobb, 2000) y, tradicionalmente, se le ha restado importancia a aspectos de naturaleza emocional.

Las emociones emergen en contextos interpersonales, igual que las relaciones sexuales, y se han identificado como una de las razones para tener relaciones sexuales (DeLamater, 1991; Rosenthal, Burklow, Lewis, Succop, & Biro, 1997; Woody, D´Souza, & Russel, 2003). Sin embargo, en Puerto Rico este tema sólo se ha explorado indirectamente en tres o cuatro estudios (Calderón Soto, 2002; Calderón Soto, et al., 2006; Pacheco Bou, 2002; Pacheco-Bou, Feliciano-Torres, & Serrano-García, 1997).

Por otra parte, se ha encontrado que en algunos grupos sociales la intimidad sexual de los y las adolescentes progresa a lo largo de una sucesión de estadios o serie de

comportamientos sexuales no-coitales. Esta progresión difiere por grupos étnicos, ya que se han observado diferencias de dicha progresión entre adolescentes de origen caucásico estadounidense, Afroamericano (King, 2001; Smith & Udry, 1985; Zabin & Hayward, 1993) y noruego (Jakobsen, 1997). Incluso, se ha documentado que hay grupos étnicos en los que los juegos sexuales pre-coitales no existen o son raros (Gray, 1980). En este sentido, tenemos muy poca información sobre la progresión del comportamiento sexual y las emociones asociadas al mismo en muestras puertorriqueñas de adolescentes y, por lo tanto, sabemos muy poco del desarrollo de sus relaciones románticas e íntimas.

Mi motivación para llevar a cabo el presente estudio surgió en el contexto de estar trabajando e investigando aspectos relacionados a la prevención del VIH/SIDA, enfermedades de transmisión sexual y embarazos en adolescentes. La mayoría de la literatura científica utilizada en este campo se enfoca principalmente en la dicotomía de si la persona está "sexualmente activa" o "sexualmente inactiva", entiéndase si ha tenido o no ha tenido sexo con penetración, y ha descuidado los comportamientos que preceden a la iniciación sexual o el coito (Miller, Clark, Wendell, Levin, Gray-Ray, & Vélez, 1997). Esto me llevó a preguntarme: ¿Qué sucede con la actividad sexual y con las emociones de los y las adolescentes antes del coito? ¿Se llega al coito de manera abrupta, o más bien por una secuencia determinable de conductas y de emociones? ¿Qué papel juegan las emociones, si alguno, en esa progresión del comportamiento sexual? Me parece que las respuestas a este tipo de preguntas podrían resultar de interés teórico y práctico. En el nivel teórico podrían representar un aporte al conocimiento del desarrollo sexual y emocional de las y los adolescentes puertorriqueños. Desde el punto de vista práctico,

podrían ser insumos a tomar en cuenta al diseñar programas de educación sexual para adolescentes.

En las páginas que siguen doy una visión general de lo que dice la literatura científica sobre el comportamiento sexual de los y las adolescentes. Definiré el término adolescencia. Luego, en vista de que no encontré una teoría que integre el comportamiento sexual y emocional, trataré por separado algunos enfoques que explican el comportamiento sexual y las emociones y que podrían servir para interpretar los resultados del estudio. Después resumiré los pocos estudios disponibles sobre la relación entre las emociones y comportamiento sexual. Por último, presentaré mis preguntas e hipótesis de investigación.

El Comportamiento Sexual de los y las Adolescentes

La adolescencia[1] se ha identificado como una etapa del desarrollo en la que los hombres y las mujeres empezamos a copular, entiéndase a tener sexo con penetración o coito (DeLamater & Friedrich, 2002; Zabin & Hayward, 1993). Esto es cierto según datos sobre el comportamiento sexual de adolescentes en y fuera de Puerto Rico. Los datos más recientes y abarcadores sobre las prácticas sexuales de jóvenes puertorriqueños y puertorriqueñas provienen de la Consulta Juvenil (Moscoso-Alvarez & Rodríguez, s.f.), la cual incluye una muestra representativa de 62,844 estudiantes de 503 escuelas intermedias y superiores. Según esta encuesta, durante el año académico 2003-2004, el 22.6% del estudiantado de escuela intermedia y superior estaba sexualmente activo. Si extrapolamos estos datos a la población total de jóvenes de 10 a 19 años, calculada en

[1] Uso el término *adolescencia* o *adolescente* para referirme a personas entre 12 y 17 años de edad. Más adelante abordaré algunas definiciones, críticas e imprecisiones del término.

619 mil (Negociado del Censo de los Estados Unidos, 2002), tendríamos que cerca de 140 mil estarían sexualmente activos y activas.

La conducta sexual de las y los adolescentes en Puerto Rico es similar a la de otros países de América Latina, el Caribe (Organización Panamericana de la Salud, 2003) y cinco de los llamados países desarrollados, a saber: Canadá, Francia, Gran Bretaña, Suecia y Estados Unidos (The Alan Guttmacher Institute, 2002). Parece un hecho comprobado que, al menos en treinta países de América y Europa, cerca de tres cuartas partes de las personas empiezan a copular antes de los 20 años de edad. Sin duda, el comportamiento sexual adolescente tiene una magnitud que justifica más estudio y comprensión.

Aunque el comportamiento sexual adolescente es similar en diferentes países, la manera como los y las adolescentes viven la sexualidad no es la misma, sino que parece depender del contexto socio-cultural en el que se hallan. El estudio del comportamiento sexual adolescente en países desarrollados muestra que los niveles de actividad sexual y de edad en la que empiezan esa actividad no varían considerablemente, pero sí las tasas de embarazo, de aborto, de uso de anticonceptivos y de las infecciones y enfermedades de transmisión sexual (IETS). Los países con las tasas más bajas se caracterizan por una mayor aceptación social de las relaciones sexuales adolescentes, combinada con información sobre la sexualidad, sobre las expectativas acerca del compromiso y la prevención de IETS dentro de esas relaciones y con acceso más fácil de los anticonceptivos y a los servicios de salud reproductiva (The Alan Guttmacher Institute, 2002).

Hay al menos dos modos de acercase al estudio del comportamiento sexual adolescente. Desde un enfoque de riesgo o desde un enfoque normativo. Estas no son visiones excluyentes, pero tienen prioridades diferentes. La primera plantea que, a pesar de que el deseo de experimentar contactos sexuales es biológicamente normal cuando ocurre la madurez física, la activación sexual puede ser un *factor de riesgo* para el desarrollo de los y las adolescentes (Zabin & Hayward, 1993). El riesgo se asocia con consecuencias del comportamiento sexual tales como el compromiso emocional, las IETS, los embarazos, la maternidad y la paternidad. Hay que dejar claro que desde esta perspectiva no son los comportamientos sexuales los problemáticos, sino el momento, la edad en la que se realizan. Los riesgos del comportamiento sexual se asocian, generalmente, al sexo con penetración. Este enfoque está preocupado por los embarazos, abortos, IETS y el impacto de estas cosas en los costos sociales y personales. Como resultado lógico, esa perspectiva hace énfasis en la prevención de esos costos, trata de impedir el comportamiento sexual y en su forma extrema persigue que los y las adolescentes se abstengan de tener relaciones sexuales.

El segundo enfoque sostiene que las relaciones sexuales de los y las adolescentes son un comportamiento normativo (Blum, 1997, citado en Dailard, 2001). Según esta posición, la sexualidad es parte del desarrollo normal y, por esta razón, el concepto de riesgo[1] no es el más adecuado en esta área del comportamiento humano. En este caso se trataría de retrasar el inicio sexual, pero no de prevenirlo. Esta perspectiva considera que

[1] El concepto riesgo, utilizado en epidemiología, implica exponerse a algún *factor* y desarrollar una enfermedad. La investigación epidemiológica investiga si hay relación de causalidad entre el factor y la enfermedad. ¿Cuál o cuáles serían los factores y cuál la enfermedad si de lo que estamos hablando es del desarrollo de la sexualidad y de las emociones asociadas a la misma? Aquí el problema no es la activación sexual, la cual tiene mucho de biológico y dinamiza el desarrollo, es cómo se maneja la misma.

el desarrollo sexual de los y las adolescentes es un producto o consecuencia normal de su desarrollo biológico y es una parte importante de la experimentación y de la búsqueda de identidad. En esta perspectiva, el comportamiento sexual es más que la penetración, es un proceso de aprender a relacionarse romántica y sexualmente con otra persona. Desde esta perspectiva, lo importante no es evitar el comportamiento sexual, entendido en sentido amplio, lo importante es aprender a ser sexualmente responsable.

Mientras el enfoque de riesgo enfatiza las consecuencias negativas del comportamiento sexual, el enfoque normativo deja ver otros aspectos del mismo. En Puerto Rico, por ejemplo, tanto Galanes (2003) como Pacheco-Bou (2002) recopilaron voces de adolescentes sexualmente activas. Éstas plantearon que tienen derecho a expresar su sexualidad y que la misma no tiene por qué asociarse únicamente a consecuencias negativas o peligrosas. Christopher y Roosa (1991) apoyan la idea de que pueden ocurrir resultados positivos de la actividad sexual adolescente, tales como las vivencias de intimidad, compromiso, y servir de transición hacia el matrimonio. Para Erickson, un teórico del desarrollo, la experimentación sexual en la adolescencia es parte de la búsqueda de identidad y no es necesariamente un indicador de verdadera intimidad, la cual es una meta a alcanzar en la siguiente etapa de desarrollo (Feist, 1994; Woody, et al., 2003).

Para copular hay que tener con quien hacerlo. En los Estados Unidos ha empezado a emerger información de un prolongado y abarcador estudio longitudinal, llamado el *Add Health Survey*, realizado en escuelas y diseñado para identificar y valorar diferentes factores que ponen en riesgo a los y las adolescentes (Dailard, 2001). Con respecto a la sexualidad de los y las adolescentes, este estudio ha reafirmado los

hallazgos de otros estudios respecto a que los y las adolescentes Afroamericanos, los y las adolescentes de bajos ingresos, o los y las adolescentes de familias con un solo encargado o encargada (con poca supervisión) tienen más probabilidades que sus pares de tener relaciones sexuales. Sin embargo, y esto es lo más importante, los factores socio-demográficos juegan sólo un papel menor en explicar la actividad sexual de los y las adolescentes y hay una gran varianza o heterogeneidad aún dentro de los mismos grupos raciales, étnicos o socio-económicos. Cuando se trata de relaciones sexuales "el factor de riesgo más importante a través de todos los grupos étnicos y raciales fue haber tenido una relación romántica en los 18 meses previos, seguido por (en la mayoría de los subgrupos) 'haberse besado en la boca o en el cuello'. Pero las y los investigadores interesados en el desarrollo de los y las adolescentes le han prestado muy poca atención a la naturaleza y función de las relaciones románticas[1] adolescentes. Después de una amplia revisión de literatura de la década de 1990 sobre el desarrollo adolescente, Steinberg y Morris (2001) concluyeron que:

> No sabemos virtualmente nada sobre los modos en los que cambian las relaciones románticas en el curso de la adolescencia, acerca de los antecedentes de las diferencias individuales en las relaciones románticas en la adolescencia, o sobre el impacto del compromiso romántico en la salud mental y el bienestar de los y las adolescentes. Esta es una área que necesita mucha más atención empírica (pág. 95, traducción mía.).

En la literatura científica se atribuye el inicio sexual a varios factores. Sabemos que la cantidad de adolescentes sexualmente activos y activas aumenta con la edad (Moscoso-Alvarez & Rodríguez, s.f.; Vélez, 2000). Aparte de la edad, entre los factores

---

[1] Utilizo el término *relaciones románticas* porque es el comúnmente utilizado en la literatura. Sin embargo, el sentimiento amoroso y las relaciones sexuales están sometidos al vaivén de las modas. Al igual que existen distintos estilos de vestimenta, existe en cada época un estilo amoroso propio y el amor romántico es sólo uno de esos estilos que floreció en el siglo XIX (Grimal, 2000; Singer, 1999).

que predicen de modo más significativo la actividad sexual adolescente también están el uso de alcohol, tener una relación romántica o de pareja, tener pobre supervisión por parte de las personas adultas encargadas del o la adolescente, la permisividad de los valores sexuales familiares y provenir de un vecindario y de una familia con pocos recursos, es decir con un ingreso y un estatus socio-económico pobre (Christopher & Roosa, 1991; Dailard, 2001; Strong, DeVault, Sayad, & Yarber, 2002).

Por otra parte, se ha encontrado que en algunos grupos sociales la intimidad sexual de los y las adolescentes progresa a lo largo de una sucesión de estadios o serie de comportamientos sexuales no-coitales. Las prácticas no-coitales se conocen también como juegos sexuales[1] anticipatorios al coito (*foreplay*). En adolescentes caucásicos estadounidenses se ha encontrado que esa sucesión pasa de los besos a las caricias y besos en el cuello, a caricias por encima y debajo de la cintura, con y sin ropa. Esta progresión difiere por grupos étnicos, ya que se ha observado que para los y las adolescentes Afroamericanos/as el coito es una forma más temprana de expresión sexual y puede preceder algunos de los comportamientos no coitales citados (King, 2001; Zabin & Hayward, 1993). En Noruega, se ha documentado que el coito en los y las adolescentes también está precedido por una secuencia típica de interacciones no-coitales, tales como el beso francés, el toqueteo liviano, el toqueteo pesado y el sexo oral aparece aproximadamente al mismo tiempo que el coito (Pedersen, Samuelsen, & Wichstrom, 2003). Jakobsen (1997) reporta un estudio longitudinal de 10 años con una muestra representativa de adolescentes de Noruega. En esa muestra la secuencia de actividades

[1] Utilizo el término *juego* tanto en el sentido lúdico y hedónico, como en el sentido matemático. La teoría del juego, sin embargo, enfatiza en el carácter competitivo y racional del comportamiento (Nelson, 2003). Para aplicarla a la sexualidad, habría que ampliarla, al menos, en considerar juegos en los que las partes, además de competir entre sí, podrían perseguir la máxima ganancia mutua.

no-coitales antes del coito fue la siguiente: tener una relación formal con un novio/a, besos en los labios, besos de lengua, toqueteo liviano (por encima de la cintura) y toqueteo pesado (por debajo de la cintura). La única excepción fue que las muchachas de 16 años reportaron besos de labios más frecuentemente que tener novio.

Es importante tener en cuenta que las prácticas sexuales no-coitales no han sido un comportamiento universal en los seres humanos. En un estudio etnográfico de 39 grupos culturales diferentes, se encontró que el juego sexual pre-coital (*foreplay*) sólo estaba presente en sociedades en las que había el arreglo de que los niños y/o niñas durmieran con sus madres, durante su infancia (Gray, 1980). Según el autor del estudio, el enlace entre los arreglos para dormir y el juego sexual pre-coital se podría explicar desde una perspectiva de aprendizaje. "Los niñas y las niñas aprenden que el cuerpo es una fuente de placer cuando duermen con otros seres humanos, y este patrón de interacción se generaliza después hasta incluir la interacción sexual adulta" (p. 7). Además, la presencia de juegos sexuales pre-coitales se dio sólo en las sociedades que mostraron el temor más alto a la impotencia masculina. Y en otro estudio se encontró que el grado de impotencia en una sociedad se asocia a las normas culturales que restringen el comportamiento sexual (Welch & Kartub, 1978; citados en Gray, 1980). Sintetizando estos estudios transculturales, se podría decir que las prácticas socio-sexuales pre-coitales se dan en sociedades las que a los/as niños/as se les permite dormir con su madre; en las que el miedo social a la impotencia masculina es alto y en donde las normas culturales restringen el comportamiento sexual.

Tenemos muy poca información sobre la progresión del comportamiento sexual y las emociones asociadas al mismo en muestras puertorriqueñas de adolescentes y, por lo

tanto, sabemos muy poco del desarrollo de sus relaciones románticas e íntimas. Acosta (2005) realizó una investigación utilizando la metodología de grupos focales con 25 mujeres y 21 hombres, entre las edades de 9 a 12 años. De sus hallazgos se desprende que antes del contacto físico que implican las prácticas sexuales hay un *período de obtener el sí*. Con ello sus informantes se refieren al envío de mensajes (escritos u orales) solicitándole a la persona elegida que acepte tener una relación de *novio/a* o de *amiguito/a*. Una vez obtenido el sí, las conductas más comunes que reportan son: tomarse de la mano, compartir actividades recreativas y algunos llegan al *beso de media luna*, o besos en la mitad de los labios, lo que parece ser un desplazamiento tímido del beso en la mejilla al beso en la boca. En ese proceso el *nerviosismo* es la única emoción que mencionan.

La emoción más ampliamente asociada al comportamiento sexual ha sido el amor (Aron & Aron, 1991; DeLamater, 1991). Sin embargo, ésta no es la única emoción posible e incluso se puede debatir si el amor es una emoción, un sentimiento, un valor o una construcción social similar a otras como libertad o democracia. Por otra parte, las emociones asociadas a la actividad sexual parecen ser diferentes antes, durante y después de la actividad sexual (DeLamater, 1991) y dependen del tipo de relación, del género, de la edad y de la experiencia sexual de la persona (Woody, et al., 2003).

Definiciones de Adolescencia

Los estudios históricos sobre el uso de los términos para referirse a diferentes etapas de la vida muestran que no siempre han existido las mismas categorías. Infancia, niñez, adolescencia, juventud y adultez son términos que han surgido en determinados contextos y momentos históricos y sus significados cambian con el tiempo (Cobb, 2000).

La adolescencia es una creación de la revolución industrial del siglo XIX como respuesta a las condiciones sociales que requerían alargar la niñez. Por un lado, el uso de las máquinas requería destrezas y fuerza física que hacía necesario que las y los obreros se adiestraran y, por el otro, la migración del campo a las ciudades generó cambios en la distribución de la población que posibilitó que las escuelas tuvieran clases separadas para jóvenes de diferentes edades. En el siglo XX, la tecnología post-industrial aumentó la demanda de mayor educación y la prosperidad familiar y del mercado financiero de la educación facilitaron que los jóvenes se mantuvieran dependientes por más tiempo y fuera del mercado laboral. A este nuevo segmento de población que ya no es adolescente, pero tampoco adulto, se le llamó juventud (Cobb, 2000).

Tradicionalmente, el término adolescencia se utilizaba para referirse a la etapa de vida comprendida entre la pubertad y la adultez. Pero incluso el término adultez es cambiante. Antes comprendía la etapa de vida desde el fin de la adolescencia hasta la vejez. Hoy se distingue entre la adultez temprana, media y tardía (Cobb, 2000). En sociedades y culturas no industrializadas las personas se consideraban adultas una vez llegaban a la pubertad, en nuestra cultura, la adolescencia es un período de transición antes de la adultez (King, 2001).

El enfoque del desarrollo vital utiliza varias perspectivas, además de la histórica, para definir la adolescencia y otras etapas de la vida (Cobb, 2000). Desde la perspectiva biológica, la adolescencia comenzaría con la pubertad, pero los cambios físicos que ésta conlleva terminan antes de que la persona alcance las tareas psicológicas de establecer la identidad, un sentido de sí misma e independencia emocional de sus progenitores, entre otras múltiples tareas psicológicas. Desde la perspectiva sociológica la adolescencia es un

período de transición cuyo final está determinado por leyes que especifican los límites de edad de protección de las personas menores de edad. La dependencia física, psicológica y financiera de los progenitores son características de los y las adolescentes en nuestra sociedad.

Las definiciones basadas en la edad cronológica son necesariamente arbitrarias, en particular para establecer el inicio de adolescencia, ya que el mejor marcador es de tipo biológico, es decir la pubertad, y este puede ocurrir tan temprano como entre los 9 y 10 años o tan tarde como entre los 15 y 16 años (Zabin & Hayward, 1993). Un ejemplo de dicha arbitrariedad es la variedad de criterios que cada autor utiliza. DeLamater y Friedrich (2002) definen adolescencia al período entre 13 y 19 años, Zabin y Hayward (1993) discuten la arbitrariedad de los criterios basados en edad cronológica, pero sucumben a los mismos y señalan que se enfocarán en las edades entre 9 y 17 años de edad y señalan que la definición del Congreso de los Estados Unidos incluye el período entre los 10 y los 18 años de edad y describe esos años como el período en el que el o la joven es todavía dependiente desde la pubertad temprana hasta la escuela superior. King (2001) ubica la adolescencia entre los 15 y los 17 años.

Algo en lo que los y las autoras citadas están de acuerdo es en que la adolescencia no es un período monolítico. Las características de un o una adolescente de 13 años de edad son ampliamente diferentes a las de uno o una de 17.

> La edad funciona mediante mecanismos psico-sociales, económicos y biológicos, de modo diferente en diferentes ambientes socioeconómicos, para influir en el inicio del comportamiento sexual, el riesgo de embarazos, las elecciones respecto a los contraceptivos y el resultado del embarazo y la secuela del parto... [por ejemplo] las causas o las consecuencias del embarazo adolescente son un fenómeno muy diferente cuando ocurren en diferentes períodos del desarrollo durante la segunda década de vida (Zabin & Hayward, 1993, pág. 5, traducción mía).

A pesar de esto, desde una perspectiva normativa del curso de la vida, la edad es una forma bastante precisa de ubicar a las personas en un tiempo histórico y en el curso de sus vidas. La edad implica unas expectativas sociales que sirven de base para la auto-evaluación y la evaluación por parte de los demás y un desvío marcado de las mismas conlleva, generalmente, consecuencias sociales y psicológicas que van desde sanciones informales hasta la pérdida de oportunidades y un desorden del curso vital. Teóricamente, las expectativas relacionadas con la edad indican momentos apropiados para las principales transiciones. Por ejemplo, entrar a la escuela, dejar el hogar de crianza, casarse, tener hijos/as, alcanzar independencia económica, y jubilarse (Elder, 1995).

Para efectos de este estudio considero adolescentes a las personas entre 12 y 17 años de edad. Este es el período normal entre el fin de la escuela primaria y el fin de la secundaria o superior. En este período inician las relaciones románticas y coitales y el final del mismo coincide con el ingreso a la universidad o al mercado de trabajo, lo que implica, entre otras cosas, un mayor grado de independencia psicológica y económica de las y los progenitores.

En párrafos anteriores he establecido que el comportamiento sexual adolescente es un hecho, pero, ¿cómo se explica el mismo? ¿Cuál o cuáles son sus causas?

Teorías del Comportamiento Sexual

Hay diversas perspectivas para estudiar y entender el comportamiento sexual, pero antes de presentarlas es importante aclarar algunos términos. Sexo, sexual y sexualidad son conceptos relacionados que requieren definición(es) para saber de modo explícito de qué estamos hablando. Según un diccionario de psicología (Chaplin, 1985), la palabra sexo tiene tres acepciones de las que surgirían los significados de sus

derivadas: (1) el sexo es la característica distintiva entre macho y hembra, o entre el organismo que produce huevos y el que produce células espermáticas, (2) se refiere al proceso de reproducción, y (3) al placer orgánico o satisfacción asociada con la estimulación de los órganos genitales. El término *sexual* se refiere, en general, a los comportamientos, sentimientos o emociones asociados con la estimulación de los órganos genitales, de las zonas erógenas, o con el proceso de reproducción. La *sexualidad* viene a ser la capacidad de comportarse sexualmente o de acoplarse para el coito. Para otros autores, "la sexualidad es la constelación de sensaciones, emociones y cogniciones que un individuo asocia con la excitación fisiológica sexual y que generalmente da lugar al deseo y/o al comportamiento sexual" (Aron & Aron, 1991, pág 27, traducción mía). En este trabajo uso el término *comportamiento sexual* para referirme de modo genérico a un conjunto de prácticas sexuales que incluyen, entre otras: masturbarse, tener una cita romántica, besar, acariciar los órganos genitales u otras zonas erógenas y copular. También utilizo la expresión *prácticas sexuales individuales* para referirme a los comportamientos sexuales que los y las adolescentes practican solos o solas (e.g. la masturbación) y la expresión *prácticas socio-sexuales* para referirme a los comportamientos sexuales que los y las adolescentes realizan en compañía de otra persona (e.g. tener una cita y el coito).

Enfoque Biológico

Para la biología, el comportamiento sexual está atado a la reproducción y está regido por un proceso de desarrollo. Desde este punto de vista, los seres humanos compartimos con el resto de las especies animales algunos principios de la reproducción y del desarrollo. El sistema reproductivo de hombres y mujeres consiste de un par de

órganos primarios o gónadas (testículos y ovarios) que secretan hormonas sexuales que influyen en las funciones reproductivas y en los rasgos sexuales secundarios (ej.: grasa corporal, pelo, musculatura). Para algunos autores, "las gónadas y los órganos accesorios se forman desde el nacimiento, pero no alcanzarán su máximo tamaño ni funcionalidad hasta 12 a 16 años después" (Starr & Taggart, 1995, pág. 773, traducción mía). Para otros/as, la edad cronológica no es el mejor indicador de la madurez física. La madurez física para la reproducción, indicada por la menarquia en las mujeres y la eyaculación en los varones, viene dada por la edad puberal y no necesariamente por la edad cronológica, ya que la edad cronológica en la que se dan estas características ha disminuido en los países industrializados y se ha encontrado que está mediada por gran cantidad de factores ambientales. Independientemente, de que se considere la edad cronológica o la puberal, desde la perspectiva biológica el desarrollo psicosexual está relacionado con el inicio de la pubertad. Por otra parte, el orden de las manifestaciones físicas de la pubertad es bastante constante (Zabin & Hayward, 1993, pág. 31, traducción mía).

El desarrollo puberal lo causan niveles crecientes de hormonas esteroides. Todos los cambios físicos y morfológicos que se dan en los hombres se deben a los andrógenos y los que se dan en las mujeres se deben a los estrógenos. En ambos sexos, el aumento de la pulsión (*drive*) sexual que se da durante la adolescencia se debe a los andrógenos. En las mujeres, la menarquia o primera menstruación, es un marcador útil de madurez sexual. En ellas, los niveles de esteroides empiezan a aumentar entre los 7 y los 8 años, y aumentan rápidamente desde los 9 años hasta la primera menstruación. Sin embargo, la menarquia se da después del inicio del desarrollo de los pechos, el cual puede durar 4 a 5 años, y de la aparición de vello púbico y axilar, por lo que puede considerarse un evento

puberal tardío; pero también puede verse como un evento que ocurre en el desarrollo puberal temprano en vista de que los niveles adultos de esteroides se alcanzan entre los 18 y los 20 años de edad y que la mayoría de los cambios corporales de la mujer tienen lugar después de la primera menstruación (Zabin & Hayward, 1993).

En el caso de los hombres, la primera emisión o eyaculación nocturna no es un indicador tan confiable como la menarquia de las mujeres, en parte, porque no todos los jóvenes la experimentan. Igual que la menarquia, la primera eyaculación es un evento puberal tardío en cuanto lo preceden muchos cambios corporales. Por ejemplo, antes de la pubertad, los niveles de andrógenos son similares en hombres y mujeres. Durante la pubertad estos niveles aumentan en un factor de 5 en las mujeres y en un factor de 50 en los hombres. Después de la pubertad, los niveles de testosterona en los hombres son 8 veces más altos que en las mujeres, y el índice de testosterona libre (usado en estudios que correlacionan niveles hormonales con el comportamiento sexual) es 100 veces más alto en hombres que en mujeres (Zabin & Hayward, 1993).

En varias poblaciones se ha encontrado una asociación positiva entre la edad de la menarquia y la edad de la primera relación sexual. Esa relación también se ha encontrado para los hombres. Algunos estudios han documentado los efectos independientes de los andrógenos en el inicio de las relaciones sexuales utilizando índices de testosterona libre y el desarrollo puberal para medir la influencia hormonal y la edad como indicador de normas sociales, experiencia y destrezas aprendidas. De este tipo de investigaciones se ha concluido que los niveles de testosterona afectan el comportamiento sexual (coito y masturbación) y no sexual de los hombres, mientras que el comportamiento sexual (coito) de las mujeres está regulado de manera más fuerte por procesos y controles sociales que

por hormonas (Zabin & Hayward, 1993). Sin embargo, la influencia de la testosterona en el deseo sexual en ambos sexos se ha documentado ampliamente (King, 2001).

Los y las expositoras del enfoque hormonal reconocen la existencia de la actividad sexual prepuberal y aceptan que su naturaleza y circunstancias no están muy bien documentadas, lo que representa un agujero en la comprensión de la sexualidad adolescente. Por otra parte, plantean que la diferencia principal entre la sexualidad pre y post puberal no es la capacidad de excitarse o de experimentar el orgasmo, la cual puede darse en ambos sexos desde la infancia, sino la capacidad de eyacular en los hombres. "El hecho de que el inicio sexual puede preceder los cambios puberales evidencia el profundo impacto de las normas ambientales y sociales en el comportamiento, independientemente del estado hormonal. En algunos escenarios, la maduración sexual no es, obviamente, el único motivador importante del comportamiento sexual" (Zabin & Hayward, 1993, pág. 38, traducción mía).

El cerebro puede ser considerado el órgano más sexual en el cuerpo humano. La corteza, que es la parte del cerebro que nos permite pensar, es el origen anatómico de nuestras fantasías y pensamientos sexuales. El sistema límbico, donde también se originan las emociones, es importante para el comportamiento sexual. Monos, perros, gatos y personas que han sufrido daños o remoción de la amígdala presentan un comportamiento hipersexual. En el caso de los seres humanos, a aquellas personas a quienes se les ha removido la amígdala por razones médicas, presentan masturbación persistente. El hipotálamo es también una estructura muy importante en el funcionamiento sexual. Recibe la mayoría de información de las estructuras del sistema límbico y al destruir algunas de sus áreas se elimina el comportamiento sexual en

animales de laboratorio. Por otra parte, si a dichos animales se les colocan electrodos en ciertas partes del hipotálamo y se les permite presionar una palanca para darse estimulación eléctrica, la presionarán hasta quedar exhaustos. Por eso se les ha llamado a esas áreas los "centros del placer". El hipotálamo también es importante por su relación de control con la glándula pituitaria, la cual secreta hormonas en el torrente sanguíneo, entre ellas la oxitocina, la prolactina y otras relacionadas con la reproducción (King, 2001). La oxitocina, además, parece jugar un papel precursor en el desarrollo del apego entre mamíferos, incluyendo a los seres humanos (Hiller, 2004; Lewis, Amini, & Lannon, 2000). Según esto, las emociones y el comportamiento sexual comparten sistemas anatómicos y funcionales del cerebro.

Desde una perspectiva anatómica, es importante rescatar el concepto de *zonas erógenas*. El mismo se refiere a la existencia de una red de partes del cuerpo a las que se les atribuye valor erótico, sexual o placentero. La visión más tradicional y adulta pone énfasis en las zonas genitales. Para el psicoanálisis, la libido (del latín, deseo), definida como "la manifestación dinámica de la sexualidad" (Freud, 1983, pág. 171), está presente desde la infancia y pasa por fases representadas por diferentes órganos y funciones del cuerpo, a saber: la oral, la anal, la fálica y la genital. En la actualidad, se reconoce que nuestra anatomía sexual no incluye sólo los genitales ni las mamas. Los labios y la boca, con numerosas terminaciones nerviosas, son muy sensitivos al tacto y en la cultura occidental besarse es una parte importante de las relaciones sexuales. El cabello, aunque no es sensitivo, también es una parte importante de la anatomía sexual. Los ojos también pueden ser una zona erógena, ya que el contacto visual entre dos personas puede ser una forma de comunicación sexual. Las nalgas, los hombros, el

pecho, en fin, el cuerpo en general es una parte importante del estímulo y del atractivo sexual (King, 2001). Sin embargo, como ilustra la siguiente cita, la cultura influye fuertemente en determinar a cuáles partes del cuerpo se le adscriban significados sexuales.

> Si en una habitación se reunieran cuatro mujeres desnudas –una árabe, una china, una occidental y una yanomami (etnia amazónica)- y entrara por sorpresa un hombre, la mujer árabe cubriría su rostro, la china se taparía los pies, la occidental estiraría los brazos para ocultar los senos y el pubis y la yanomami seguiría haciendo sus cosas como si nada (Arce Hempel, 2002).

Históricamente, la investigación en el área de la sexualidad humana ha tenido un punto de vista fisiológico o clínico y el énfasis se ha puesto en la respuesta sexual o en los problemas sexuales (McKinney & Sprecher, 1991). Quizás la razón principal de esto ha sido el supuesto esencialismo sexual, la idea de que el sexo es una fuerza natural anterior a la vida social, y que como tal se considera algo eternamente inmutable, asocial e ahistórico (Rubin, 1989). Las definiciones actuales de los desórdenes sexuales contenidas en el DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) presentan la sexualidad como un fenómeno principalmente fisiológico y adulto. Según las y los autores de este manual diagnóstico, "las disfunciones sexuales se caracterizan por disturbios en el deseo sexual y en los cambios psicofisiológicos que caracterizan el ciclo de respuesta sexual" (pág. 493, traducción mía). Dicho ciclo consta de cuatro fases: 1) el deseo, que consiste en fantasías respecto a la actividad sexual y el deseo de realizarla; 2) la excitación, la cual consiste en un estado subjetivo de placer sexual acompañado de cambios fisiológicos (p.ej.: erección en el varón y lubricación vaginal en la mujer); 3) el orgasmo, que es la cúspide del placer, y 4) la resolución o sentido de relajación muscular y de bienestar.

Esta descripción de la respuesta sexual corresponde a la creada por Masters y Johnson (1966), la cual representó en su tiempo un avance importante en el estudio de la respuesta sexual y de las sexualidades masculina, femenina, heterosexual, lésbica y homosexual y rompió mitos, estereotipos y prejuicios (Archer & Lloyd, 2002). A mi entender, sin embargo, sigue enfatizando el ámbito fisiológico e individualista de la sexualidad. En este sentido, Foucault (1999) ha criticado la visión de la sexualidad como impulso natural, argumentando que los deseos no son entidades biológicas preexistentes, sino que "se constituyen en el curso de prácticas sociales históricamente determinadas" (Rubin, 1989, pág. 131).

La descripción de las fases del ciclo sexual invisibiliza los factores de la interacción y de la relación entre las personas involucradas en el acto sexual. Por ejemplo, no considera procesos intermedios entre las fases de deseo-excitación y orgasmo, entre las que podría haber algo como la seducción[1] con las palabras, que son un afrodisíaco maravilloso (Gabriel, 1996), u otros procesos, entre ellos una progresión de las conductas sexuales pre-coitales, como las descritas en la introducción, alimentada por un proceso de retroalimentación emocional entre las personas participantes. Desde una perspectiva sistémica, el deseo y la satisfacción sexual son funciones emergentes de la interacción y la comunicación de la pareja (Clement, 2002).

Para Strong, et al. (2002), aunque somos seres biológicos, las hormonas y el deseo de reproducción no son los únicos factores que dan forma a nuestra sexualidad, por lo que enfatizan tres aspectos de la sexualidad: 1) el papel de la biología (ser hombre o mujer, la influencia genética y el papel de las hormonas); 2) los factores psicológicos (como la

---

[1] La seducción es del orden de lo ritual y del juego, representa el dominio del universo simbólico (Baudrillard, 1998) y, por lo tanto, es de índole socio-cultural.

motivación, las emociones y las actitudes); y 3) el aprendizaje social. Curiosamente, estos autores y autoras no dan una definición explícita de sexualidad, pero parece que en eso no son la excepción. Reiss (1986) revisó 20 textos de sexualidad humana y encontró que sólo 5 tenían definiciones.

Antes de dejar de lado las explicaciones biológicas, quiero aclarar que dentro del campo de la biología también es posible explicar el comportamiento sexual como una función de la interacción del organismo con el medio. Sobre esto trata el siguiente enfoque.

Enfoque Evolutivo

Algunos exponentes de la socio-biología y de la psicología evolucionista plantean que las reglas socio-culturales y los mecanismos psicológicos asociados al comportamiento sexual son elementos emergentes del proceso de evolución de la especie humana, específicamente, de la selección sexual. Desde esta perspectiva, el apareamiento sexual es un problema vital a resolver y la evolución ha provisto a la especie humana de estrategias sexuales para resolverlo (Buss, 1994). Dichas estrategias son diferentes y complementarias para hombres y mujeres, con lo cual el enfoque evolutivo presenta coincidencias con las teorías feministas del género, aunque dichas coincidencias puedan ser motivo de discusión.

La selección sexual se refiere al proceso mediante el cual las características de los organismos evolucionan por sus beneficios reproductivos, más que por sus beneficios de supervivencia (Buss, 1994). Dicho de otro modo, la selección natural favorece un rasgo que da al individuo una ventaja competitiva en el éxito reproductivo (Starr & Taggart, 1995). La teoría de Darwin sobre la selección sexual identificaba dos procesos básicos: la

preferencia y la competencia por una pareja. En la década de 1970 y 1980, un grupo de investigadores e investigadoras del campo de la psicología y de la antropología trató de identificar mecanismos psicológicos que fueran producto de la evolución y que ayudaran a explicar las estrategias de apareamiento de hombres y mujeres de diversas culturas, nacionalidades, edades, niveles educativos, y sistemas políticos. Lo que descubrieron reta las creencias románticas. A pesar de las diferencias encontradas por género que confirman la teoría, hombres y mujeres deshonran a sus rivales, engañan a miembros del sexo opuesto e incluso arruinan a sus propias parejas. Desde este enfoque, las estrategias sexuales para seleccionar, atraer, mantener o reemplazar a una pareja parecen ser soluciones adaptativas a los problemas de apareamiento y ser más comunes de lo esperado a través de diferentes culturas y condiciones humanas (Buss, 1994). Hazan y Diamond (2000) cuestionan estas afirmaciones aduciendo que muchas veces los hallazgos que parecen apoyar la teoría de las estrategias sexuales tienen explicaciones alternativas. Veamos ahora qué tiene que decir la Psicología al respecto.

Enfoque Cognitivo

La Psicología Cognitiva surgió con gran fuerza alrededor de 1950. En especial después de un simposio sobre procesamiento de información que se realizó en 1956 en el Instituto Tecnológico de Massachussets (Freeman & Reinecke, 1995). La Psicología Cognitiva trata de conocer los procesos mentales que el conductismo rechazaba por ser inobservables y "se define en general como una ciencia objetiva de la mente concebida como un sistema de conocimiento" (Cortada de Kogan, 2005, pág. 36). Chomsky, Piaget, Vygotsky y Brunner, entre otros, contribuyeron al surgimiento de este enfoque (Cortada de Kogan, 2005). Según Chomsky (1972, citado por Cortada de Kogan, 2005), el

lenguaje o cualquier otra capacidad cognitiva es innata. Piaget (1926, citado por Cortada de Kogan, 2005), cuya teoría también es organísmica y constructivista, propuso que el pensamiento se desarrolla mediante la *internalización* de las propias acciones y creando estructuras cualitativamente distintas que marcan las etapas del desarrollo cognitivo. Para Vygotsky (1962, citado por Cortada de Kogan, 2005), el habla tiene un origen social, se desarrolla en la interacción del niño o niña con otra persona, y precede al pensamiento racional e influye sobre él. Brunner (1983, citado por Cortada de Kogan, 2005), por su parte, acentuó el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje más que su estructura, sugiriendo que el niño o la niña aprenden a usarlo aprendiendo el significado de las palabras y de las frases.

Entre los enfoques cognitivos se distingue el enfoque del procesamiento de información, dominante en la psicología cognitiva estadounidense. Este enfoque se apoya en la metáfora de la computadora. El ser humano, igual que las computadoras, organiza información, recibe información, manipula símbolos, almacena elementos en la memoria y los recobra y reconoce formas. Según esta metáfora, la mente es al cerebro, como el programa (*software*) es a la computadora (*hardware)* (Cortada de Kogan, 2005). Este enfoque concibe la actividad de la mente como una secuencia de procesos que incluyen "pensamientos automáticos", "supuestos" y "esquemas" (Freeman & Reinecke, 1995). De los modelos cognitivos mencionados, sólo el del procesamiento de información se ha aplicado de manera específica al tema de la sexualidad. Por esta razón, este será el enfoque cognitivo principal al que haré mención en este trabajo.

En el estudio psicológico de la sexualidad desde un enfoque cognitivo se habla de esquemas sexuales de hombres y de mujeres. Los *auto-esquemas sexuales* (*sexual self-*

schemas) “son generalizaciones cognitivas sobre aspectos sexuales de uno o una misma que derivan de experiencias pasadas, se manifiestan en la experiencia actual, influyen en el procesamiento de información social sexualmente relevante, y guían el comportamiento sexual” (Andersen & Cyranowski, 1994, pág. 1079, traducción mía). Este tipo de esquemas se ha estudiado midiendo dos aspectos contrapuestos. Una inclinación a experimentar emociones apasionadas y románticas y una apertura a la experiencia sexual, por un lado, y un aspecto negativo que implica bochorno o conservadurismo, que puede ir en detrimento de los afectos y comportamiento sexuales. Los esquemas sexuales se han estudiado de igual manera en hombres (Andersen, Cyranowski, & Espindle, 1999) y en mujeres (Andersen & Cyranowski, 1994). La hipótesis es que las mujeres, o los hombres, cuyos auto-esquemas sexuales difieren en valencia –positiva o negativa- diferirán en un número de aspectos de su sexualidad. En este sentido, se esperaría que las mujeres con un esquema sexual de valencia positiva entren en relaciones sexuales voluntariamente, exhiban un extenso repertorio conductual y emociones más positivas durante las relaciones sexuales. En contraste, las mujeres con un esquema negativo podrían ser menos experimentadas sexualmente, tener afectos positivos más débiles o afectos negativos hacia asuntos sexuales y tener menos relaciones íntimas o sentirse menos diestras o cómodas en ellas (Andersen & Cyranowski, 1994). Las autoras del estudio descrito concluyen que “hay diferencias individuales sistemáticas entre las mujeres, la visión de su yo (*self*) sexual y su auto-visión que pueden medirse válida y confiablemente y predecir emociones y comportamientos sexualmente relevantes” (Andersen & Cyranowski, 1994, pág. 1101, Traducción mía). Las autoras

consideran que el origen de los auto-esquemas sexuales pueden hallarse en los procesos de aprendizaje durante el desarrollo y en eventos psicobiológicos.

Hay evidencia de que el género, las actitudes y el aprendizaje social están relacionados con el comportamiento sexual. En estudios estadounidenses con adolescentes se ha encontrado que los hombres empiezan a tener relaciones sexuales coitales antes que las mujeres, independientemente del grupo étnico al que pertenezcan (DeLamater & Friedrich, 2002). Esta misma tendencia se ha documentado con los y las adolescentes en Puerto Rico (Moscoso-Alvarez, Rosario, & Rodríguez, 2001; Moscoso-Alvarez & Rodríguez, s.f.; Vélez, 2000). Las actitudes sexuales, definidas como predisposiciones a comportarse o reaccionar de cierto modo ante diversos asuntos sexuales, han sido identificadas como una variable mediadora de la conducta sexual (Fisher & Fischer, 2000; Jemmott & Jemmott, 2000). Sin embargo, a veces las actitudes y el comportamiento son discrepantes entre sí. Esa incongruencia podría deberse a que los y las adolescentes responden a lo que se considera normativamente ideal, pero su comportamiento refleja las normas de su entorno inmediato que pueden ser diferentes al ideal normativo. Otra posibilidad es que los cambios de actitudes sean un reflejo de los cambios continuos de auto-percepción que se dan durante la adolescencia. También podría darse una causalidad circular en la que los cambios conductuales pueden preceder a los cambios actitudinales y viceversa (Zabin & Hayward, 1993). Con relación al afecto, también hay diferencias entre hombres y mujeres. Los hombres son más propensos que las mujeres a separar el comportamiento sexual del afecto y a aceptar el sexo casual. Las mujeres, por su parte, tienden a verlo desde una perspectiva relacional y

al decidir si tienen relaciones sexuales la calidad y el grado de intimidad de la relación son más importantes para ellas que para los hombres (Strong, et al., 2002).

Si aceptamos que ni el aprendizaje ni el desarrollo suceden en el vacío, tenemos que ampliar nuestra mirada a los ambientes socio-culturales en los que vive la persona. De esto trata el siguiente enfoque.

Enfoque Socio-cultural

Desde una perspectiva socio-cultural el comportamiento sexual se concibe como la excitación erótica y las respuestas genitales que resultan de seguir los *guiones sexuales* compartidos en una sociedad (McKinney & Sprecher, 1991). Esos guiones sexuales "indican con quién, dónde, cuándo, cómo y porqué puede ocurrir la excitación erótica y las respuestas genitales" (McKinney & Sprecher, 1991, pág. 2, traducción mía).

La perspectiva de los guiones sexuales rechaza explicar la conducta sexual como la explican el naturalismo biológico y el funcionalismo sociológico y critica la creencia de que "la sexualidad tiene funciones sociales fijas o propósitos derivados de propósitos colectivos o supraindividuales" (Simon & Gagnon, 2003, pág. 492). Para Simon y Gagnon, los fundadores de este enfoque, la conducta sexual implica un entrelazamiento de escenarios culturales, guiones interpersonales y guiones intrapsíquicos y, aunque cada nivel de estos puede influir en el otro, ninguno tiene la fuerza para explicar al otro. El pensamiento de estos autores se ha movido desde el aprendizaje social hacia el construccionismo social. Desde esta perspectiva, conceptos como deseo dejan de ser puramente individualistas, intrapsíquicos o fuerzas instintuales para insertarse en el ámbito de las negociaciones interpersonales. Esto implica un cambio de foco desde la

pulsión sexual al objeto sexual como un otro participante que requiere el reconocimiento como otro *self* (Simon & Gagnon, 1999).

Toda conducta tiene un componente biológico si la realiza un organismo vivo, pero la conducta de los seres humanos involucra desde neuroquímicos hasta significados inscritos en el lenguaje y, por tanto, en lo simbólico. Respecto a este último nivel algunos autores y autoras han llegado al extremo de especular que no existe la relación sexual y que el acto sexual es un síntoma, un acto fallido de la búsqueda inconsciente de una unidad ilusoria (Braunstein, 1999).

Hasta aquí, he propuesto que nuestro comportamiento sexual implica reacciones físicas y también procesos psicológicos, sociales y culturales. El comportamiento sexual contiene un componente cognitivo que hace posible los juicios sobre cuáles comportamientos son adecuadas ante diferentes situaciones y personas. Estos juicios reflejan las normas, las actitudes y los valores de diferentes grupos sociales en distintos momentos históricos. Por ejemplo, una guiñada de ojo en el contexto del trabajo se interpretará de modo muy diferentes a una guiñada en una barra o en un salón de baile. En el primer caso podría terminar en un juicio sobre acoso sexual, en el segundo caso, podría terminar con un encuentro sexual. Cualquiera que sea el caso, es indudable que habrá emociones involucradas. En vista de que el objetivo principal de este estudio fue explorar la relación entre el comportamiento sexual y las emociones, en la siguiente sección revisaré algunas teorías sobre las éstas últimas.

Teorías de las Emociones

Antes de exponer algunas teorías o de elegir alguna entre ellas hay que aclarar el uso de algunos términos. En particular, la diferencia entre emociones, sentimientos y

estados de ánimo. Estos términos se usan algunas veces como sinónimos. Otras veces, se diferencian en cuanto a la cualidad y a la intensidad del fenómeno al que se refieren. En la literatura anglosajona se usa el término *emoción* para referirse a las alteraciones o modificaciones fisiológicas y el término *sentimiento* implica experimentar, darse cuenta o sentir esas alteraciones fisiológicas. Para otros autores y autoras la emoción no puede separarse de la experiencia emocional y en última instancia, del objeto que la suscita, y por eso prefieren el término sentimiento (Castilla Del Pino, 2002).

En el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2001) se define emoción como: "alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática" (pág. 598). Sentimiento se refiere, según el diccionario, a la acción o efecto de sentir o sentirse, a la aptitud para recibir las impresiones exteriores, y también es el "estado afectivo del ánimo producido por causas que lo impresionan vivamente" (RAE, 2001, pág. 1391). LeDoux (1996) resuelve este problema terminológico hablando de "sentimientos emocionales" (*emotional feelings*), los cuales según su punto de vista son el resultado de hacernos concientes de que un sistema emocional del cerebro está activado (p.ej. el sistema del miedo). Según este autor, los sentimientos son el resultado – un producto emergente o epifenómeno – de un procesamiento de información que ocurre de modo inconsciente.

Lewis et al. (2000) ilustran y desarrollan la diferencia entre estos conceptos del siguiente modo. Las emociones tienen la evanescencia de una nota musical. Al activarse un circuito emocional no se produce un sonido sino, entre otras cosas, una expresión facial (la cual puede estar acompañada por un grito aterrador, una carcajada resonante o un suspiro). Cuando esa excitación neuronal excede el umbral de la conciencia emerge,

entonces, el sentimiento, o sea, la experiencia consciente de la activación emocional. Conforme la actividad neuronal y el resto de consecuencias fisiológicas disminuyen decrece la intensidad del sentimiento. Pero, después de que el sentimiento deja de ser percibido, persiste una actividad residual que da paso a un estado de ánimo (*mood*) que estos autores definen como un "estado aumentado de preparación para experimentar una emoción determinada" (pág. 44, Traducción mía). Según ellos, esto facilita provocar de nuevo la emoción en el marco de dicho estado de ánimo. Esto explicaría, en parte, la rapidez con que se dan las escaladas emocionales y conductuales; por ejemplo, pasar de un estado irritable a una pelea, o pasar del coqueteo y la seducción a comportamientos abiertamente sexuales en un contexto favorable entre personas que se atraen entre sí. Este proceso pone de manifiesto la importancia que podrían tener las emociones, como precipitantes próximos del comportamiento. En este caso, la hipótesis sería que el comportamiento sexual tendría más probabilidad de ocurrir si le antecede una emoción o un estado de ánimo propicio.

Hay diferentes teorías sobre las emociones. Dependiendo del nivel explicativo o de la disciplina desde las cuales se estudien éstas podemos encontrar teorías de naturaleza biológica, psicológicas y socio-culturales (Calderón Soto, et al., 2006).

Enfoques Biológicos

Desde Aristóteles [384-322 a. de J. C.] a la actualidad se le ha buscado explicación a las emociones en el funcionamiento fisiológico del cuerpo. Entre los siglos XVII y XIX, desde René Descartes [1596-1650] a William James [1842-1910], las teorías europeas y estadounidenses sobre las emociones fueron principalmente centralistas; es decir, proponían alguna forma de mente que interpretaba los eventos,

interpretación que proveía, a su vez, la emoción o sentimiento (Candland, Fell, Keen, Leshner, Tarpy, & Plutchik, 1977).

En 1884, James cambió del énfasis en una mente central al énfasis en las estructuras periféricas del cuerpo, en particular a los receptores y a las vísceras (Candland, et al., 1977). Propuso la que se ha considerado la primera teoría fisiológica importante sobre las emociones. Su teoría reconoce la naturaleza evolutiva – propuesta por Darwin - de las emociones, asocia emociones específicas con estados fisiológicos particulares y distingue entre emociones sutiles que se aprenden o adquirieren y emociones ordinarias o patrones fijos de acción. La siguiente cita aclara su punto.

> Nuestra manera natural de pensar acerca (...) de las emociones es que la percepción mental de algún hecho excita el afecto mental llamado emoción, y que este último estado mental produce la expresión corporal. Mi tesis por el contrario es que los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho excitante, y que nuestro sentimiento de los mismos cambios conforme ocurren es la emoción (James, 1884).

Los planteamientos de James condujeron a investigaciones que alteraban los estados fisiológicos utilizando hormonas u otras sustancias, para descubrir los cambios emocionales que se producían. La lógica es sencilla, si el estado fisiológico Y produce la emoción X, entonces, al cambiar Y – el estado fisiológico – cambiará X – la emoción. Los experimentos de Schachter y colaboradores/as (Schachter & Singer, 1962; Schachter & Weeler, 1962) manipulando los niveles de las hormonas epinefrina y clorpromacina han constituido la mejor crítica a la posición original de James. Mediante sus experimentos comprobaron que las condiciones situacionales son esenciales para determinar las reacciones emocionales. Concluyeron que las emociones son una función del estado de excitación y de la cognición apropiada a la situación, y que las manipulaciones fisiológicas pueden alterar la activación y la intensidad de la reacción

emocional, pero que los factores cognitivos determinan si una emoción ocurrirá o no y la naturaleza de la misma. Un ejemplo actual de este mecanismo lo tenemos en el uso del Viagra u otras sustancias similares. Para aumentar la respuesta sexual no basta el medicamento, es necesaria la ambientación y la estimulación.

El sistema límbico y las emociones

En 1927, Canon propuso la primera teoría de las emociones basada en el sistema nervioso central. Esta teoría postulaba que el tálamo y las regiones del tallo cerebral eran los centros de la emoción. Criticó los planteamientos de James argumentando que la emoción ocurre aunque se elimine quirúrgicamente la conexión entre los cambios corporales y el cerebro. Según ese autor, esos centros estaban controlados por la corteza cerebral. Creía que la secuencia de la emoción era la siguiente: primero, los receptores reciben la estimulación, envían esa información por las vías sensoriales a la corteza; ésta libera al tálamo de la inhibición cortical, lo que conduce a la excitación visceral (Candland, et al., 1977). De esta manera, el tálamo se vio como el centro coordinador de las reacciones emocionales.

Papez, en 1937, extendió el sustrato anatómico de la emoción a las interconexiones entre el hipotálamo, el tálamo, el giro cingulado y el hipocampo. Propuso dos circuitos de las emociones basándose en las interconexiones anatómicas entre estas estructuras y la corteza cerebral. En un circuito, la estimulación pasa de la corteza al hipocampo, del hipocampo a los cuerpos mamilares, de éstos al hipotálamo, de allí a través del giro cingulado a otras regiones corticales. De esta manera, las emociones podrían ser de origen cortical (psíquico) y tener cualidades agregadas en esas áreas. El otro circuito cubre las vías en las que las emociones podrían tener origen sensorial

empezando en el hipotálamo, con elementos psíquicos agregados mientras la información pasa por el circuito (Candland, et al., 1977; LeDoux, 1996).

En 1949, MacLean expandió el "circuito de Papez" agregando otras estructuras. El circuito propuesto por este autor se ha conocido como el *sistema límbico*, el *cerebro viceral*, y el *rinencéfalo*. Según MacLean, este sistema funciona como una serie de circuitos mediante los cuales se coordina la información emocional. También propuso que los disturbios en el funcionamiento del sistema límbico provocarían desórdenes emocionales en los seres humanos. Estudios actuales con imágenes cerebrales utilizando tomografía computadorizada de emisión de fotones (*SPECT*, por sus siglas en inglés) e imágenes funcionales mediante resonancia magnética (*fMRI*, por sus siglas en inglés) corroboran y amplían las hipótesis de MacLean, al hacer posible observar en vivo la actividad de las zonas límbicas y otras más y su relación con estados y comportamientos emocionales como la ansiedad y la depresión (Amen & Routh, 2003). Por otra parte, se ha encontrado que estos estados emocionales negativos quebrantan el deseo y el comportamiento sexual (American Psychiatric Association, 1994; Crepaz & Marks, 2001).

Las propuestas de Canon, Papez y MacLean se basaron en datos provenientes de observaciones clínicas en humanos y de experimentos con animales. Estos autores establecieron en la década del 1970 la importancia de las estructuras límbicas en el comportamiento y la expresión emocional, y las identificaron como sitio en el cerebro del cual emergen tanto emociones positivas o placenteras como negativas o desagradables. En la actualidad, se ha establecido que el *sistema límbico* está relacionado con las respuestas emocionales, el aprendizaje y la memoria. Los componentes de este sistema

son: la *amígdala, el tálamo, el hipotálamo, la hipófisis, el hipocampo, el área septal (*compuesta por el *fórnix, cuerpo calloso y fibras de asociación), la corteza orbitofrontal* y *la circunvolución del cíngulo*.

El tálamo y el hipotálamo se consideran estaciones que reciben información. El tálamo recibe información sensorial del ambiente exterior, el hipotálamo recibe señales provenientes del cuerpo y regula el comportamiento sexual y el apetito. Ambas estructuras envían información a la amígdala, la cual tiene múltiples conexiones con otras áreas del cerebro. La función principal de la amígdala parece ser la de interpretar la información entrante en el contexto de las necesidades de supervivencia de la persona. Funciona como un sistema de alarma que analiza la experiencia y le asigna significado emocional a los recuerdos. Se ha especulado que tiene la capacidad de almacenar memorias emocionales de manera no consciente y de impactar el comportamiento sin necesidad de que la persona tenga conciencia de tal memoria. De esta manera se explica que experiencias emocionales infantiles ejerzan impacto a largo plazo y que debido a que se almacenaron antes de la aparición del lenguaje u otras destrezas representacionales sean difícilmente accesibles a nuestra mente consciente. El hipocampo también funciona como una estructura de memoria, pero de recuerdos no emocionales, sino del contexto en el que se dio la experiencia.

Otras áreas del cerebro críticamente involucradas en la regulación emocional son los lóbulos frontales. La corteza frontal tiene una conexión única con el sistema límbico. Esta conexión ha hecho suponer que aquí se da la relación entre la cognición y la emoción, en particular el afrontamiento y la expresión emocional. Esta conclusión se sustenta en observaciones de numerosos casos con daños o lesiones del lóbulo frontal que

muestran cambios dramáticos en la regulación de las emociones y las competencias sociales (LeDoux, 1996; Whalen, Shin, McInerney, Fisher, Wright, & Rauch, 2001).

LeDoux (1996) cuestionó la teoría del sistema límbico. Planteó que se trata de una teoría localizadora de las emociones y que su creador y otros seguidores y seguidoras no lograron identificar con precisión las partes del cerebro que componen dicho sistema. Según este autor, los y las anatomistas de los años 1970 descartaron la descripción del sistema límbico como uno de origen filogenéticamente antiguo (hipótesis evolutiva) ya que encontraron que las llamadas criaturas primitivas tienen áreas cerebrales que cumplen los criterios estructurales y funcionales de la neocorteza. Por otra parte, adujo que con métodos más nuevos y refinados se ha establecido que el hipotálamo está conectado con todos los niveles del cerebro, incluyendo la neocorteza, lo que no colabora a su definición como un sistema aislado. Asimismo, algunas áreas tienen funciones diferentes a las que se le atribuyeron originalmente y otras cumplen esas funciones. En fin, para LeDoux, el cerebro es más complejo e integrado de lo que planteó MacLean, y las emociones, en particular, no dependen, según él, de un sistema único, sino de varios y diferentes sistemas ya que las emociones cumplen funciones de supervivencia diferentes (p.ej., defenderse del peligro, encontrar alimento y aparearse).

Por otra parte, es importante recalcar que las emociones no actúan sólo en el cerebro, sino que implican circuitos de ida y vuelta o bucles en los que están involucradas otras estructuras y órganos, tales como los músculos, el corazón, el hígado, los riñones, el páncreas, los testículos, los ovarios y otras glándulas. Integran así un sistema complejo de respuesta a los estímulos.

Si, como hemos visto hasta ahora, las emociones tienen un fundamento biológico, deben también regirse por reglas de la evolución biológica, tales como la continuidad entre especies (otros primates también presentan expresiones emocionales) y el valor de adaptación. Veamos de modo resumido lo que tienen que decir los y las psicólogas evolucionistas al respecto.

Enfoque Evolutivo

Ekman (1998) presentó esta versión del asunto planteando que a pesar de que algunos y algunas relativistas culturales y construccionistas sociales estén en desacuerdo, la mayoría de los y las científicos actuales rechazan el relativismo socio-cultural absoluto. Según este autor, tanto lo innato como lo adquirido juegan un papel en el comportamiento humano. Para él, las emociones son tanto producto de nuestra evolución, en particular su fisiología y expresión, como de nuestro aprendizaje, especialmente nuestros intentos por manejarlas, nuestras actitudes hacia ellas y nuestras representaciones verbales de las mismas. Para Ekman, el punto central de Darwin en su obra sobre la expresión de las emociones en los seres humanos y en los animales se ha establecido bien: "un cierto número de emociones tiene una expresión universal" (pág. 391). Se refiere a las expresiones de ira, disgusto o asco, tristeza, placer y miedo/sorpresa. Estas conclusiones se basan en estudios y experimentos transculturales realizados alrededor del mundo por especialistas en psicología, antropología y lingüística, durante los últimos 50 años.

Ekman (1998) aclaró que haber encontrado universales en la expresión facial de algunas emociones no significa que las emociones sean universales en todos sus aspectos. Según él, la evidencia lo que muestra es que cuando una persona experimenta ciertas

emociones fuertes y no intenta enmascarar su expresión, “la expresión será la misma independientemente de la edad, la raza, la cultura, el sexo o la educación” (pág. 391). Este autor reconoció tres formas en las que las culturas difieren respecto a la expresión emocional: (1) las reglas de presentación (*display rules*), las cuales especifican “quien puede mostrar una expresión a quién y cuándo” (pág.392); (2) los eventos específicos que podrían suscitar una emoción, y (3) el léxico emocional, es decir, las palabras que tienen o de las que carecen para nombrar las emociones.

Desde el punto de vista evolutivo la importancia de los universales tiene que ver con su función adaptativa, y en el caso particular de las emociones esa función parece ser comunicativa. “Una expresión emocional le dice a otros algo acerca de cómo va a reaccionar la persona que la muestra (...) Nuestras expresiones emocionales han tomado forma y se han preservado por la evolución porque son informativas” (Ekman, 1998, pág. 373, traducción mía), aunque sean involuntarias. En el contexto de las relaciones sexuales, esa función informativa de la expresión emocional ha recibido muy poca o ninguna atención, quizá por la dificultad que presenta su estudio.

Algunos estudios transculturales sobre la expresión facial de las emociones y sobre el lenguaje emocional refuerzan el argumento de la existencia de universales humanos en este campo. En un estudio con diccionarios de 60 grupos lingüísticos y geográficos diferentes, se encontró que la nomenclatura de las categorías emocionales evolucionó en una secuencia similar a través de las lenguas estudiadas y que en las mismas hay categorías o dominios emocionales similares (Hupka, Lenton, & Hutchison, 1999).

Otros autores y autoras que respaldan el enfoque evolutivo consideran que las emociones funcionan como un sistema de evaluación rápido de la presencia de peligro, de compañía sexual, u otras situaciones. Los y las proponentes de esta visión evolutiva y funcional postulan que las emociones son adaptaciones o soluciones a los problemas que plantean la supervivencia física y social de la especie humana. Según ellos y ellas se pueden hacer inferencias de sus funciones si se analizan las causas y las consecuencias específicas de una emoción en el ambiente particular en el que surge (Keltner & Gross, 1999). Por ejemplo, el miedo puede tener la función de alertar al organismo sobre un peligro y prepararlo para defenderse o huir del mismo.

Un aspecto interesante de este tipo de enfoques es que diferencia y agrupa las emociones de acuerdo a sus funciones específicas (e.g. defensa o apareamiento) y no según las características de la respuesta (e.g. ira o placer). Definen las emociones como patrones biológicos de percepción, experiencia, acción y comunicación, episódicos y de relativa corta duración, que ocurren en respuesta a demandas y oportunidades físicas y sociales específicas (Keltner & Gross, 1999).

Hasta aquí he desarrollado el estudio de las emociones desde un enfoque biológico. Me parece que, en general, en estas explicaciones la relación entre el organismo y su entorno aparece apenas sugerida mediante el concepto genérico de "estímulo". LeDoux (1996), quien reconoce los aportes de las teorías fisiológicas, conexionistas, evolutivas y del aprendizaje clásico y operante en la explicación de las emociones, habla de "estímulo emocional" para diferenciar los estímulos en general de los que producen emociones en particular. Según él, esos estímulos emocionales producirían o activarían memorias emocionales almacenadas en *redes neurales*

asociativas, que vienen a ser conexiones entre nodos de conocimiento. Desde esta perspectiva de la neurología de la memoria, algunas teorías cognitivas de la memoria podrían tener fundamento neurológico y la memoria así definida jugaría, entonces, un papel importante en las respuestas emocionales. Si estamos de acuerdo en que los estímulos provocan las emociones, nos falta preguntarnos ¿qué es lo que convierte al estímulo en un "estímulo emocional"? Aquí podemos tender un puente entre los enfoques biológicos y los cognitivos.

Enfoques Cognitivos

Lazarus y Folkman (1986) abandonaron el concepto de pulsión subyacente a las teorías neurofisiológicas. Para ellos, "la emoción y la excitación (*arousal*) consiguiente dependen de la forma en que el individuo construya la situación" (pág. 284) con base en sus valores, creencias, compromisos y objetivos. Según ellos, la *evaluación cognitiva* es el proceso causal, en el ámbito psicológico, de la emoción. Lo que hace que un estímulo sea un estímulo emocional es la evaluación cognitiva que hacemos de él. Afirman que "la evaluación cognitiva siempre media las reacciones emocionales en mayor o menor grado, aunque las emociones, una vez generadas, pueden afectar a su vez los procesos de evaluación" (Lazarus & Folkman, 1986, pág. 297).

Los y las proponentes del enfoque cognitivo/afectivo construccionista reconocen la existencia y universalidad de ciertos afectos primarios discretos que genera la evaluación automática de situaciones en relación con las necesidades. Entienden que hay evidencia de que la sorpresa, la tristeza, la alegría, la ira, el miedo y el asco son innatos y postulan que el organismo está provisto de señales innatas y del conocimiento innato del significado de cada señal. Plantean que la interpretación de estas señales no es semántica,

porque no depende del procesamiento conceptual, y que por eso son señales adaptativas. Desde este punto de vista, esos afectos primarios "son una manera no simbólica de guiar la acción que no requiere un proceso inferencial complejo. Son de hecho, un método evolutivamente más antiguo de controlar la acción, con resultados rápidos y a menudo efectivos"(Greenberg, Rice, & Elliot, 1993, pág. 51). Además, sostienen que de ese sistema de emoción-reacción biológico en los seres humanos ha emergido un sistema de experiencia emocional en el que nuestros sistemas cognitivos y emocionales no pueden separarse. Así, emociones complejas como el resentimiento y el remordimiento, aunque están basadas en emociones como la furia o la tristeza, incluyen evaluaciones cognitivas aprendidas. Según este enfoque, emociones como el orgullo y los celos se basan en esquemas y dependen más de la cultura que las emociones básicas. Igualmente, dependen más del lenguaje, porque necesitamos simbolizarlas verbalmente en la conciencia para poder experimentarlas.

Como se desprende del párrafo anterior, un concepto fundamental de las teorías cognitivas es el de *esquema*. Este concepto hace referencia a estructuras cognitivas tácitas, hechas de abstracciones o conocimiento general sobre los atributos de un ámbito de estímulos y de las relaciones entre esos atributos (Freeman & Reinecke, 1995). Los esquemas son estructuras complejas de conocimiento no conscientes. Puede decirse que contienen reglas de alto nivel para procesar información e involucran anticipaciones de lo que se espera (Greenberg, et al., 1993). Los esquemas incorporan elementos de reacciones y experiencias pasadas que forman un cuerpo de conocimiento, relativamente cohesionado y consistente, almacenado en la memoria como generalizaciones y prototipos, capaces de guiar las evaluaciones y percepciones consiguientes influyendo los

procesos cognitivos de atención, codificación, recuperación de memorias e inferencia. Los esquemas también incorporan emociones o valencias afectivas relacionadas con los eventos, de allí que resulte más correcto describirlos como estructuras cognitivo-emocionales (Freeman & Reinecke, 1995). El concepto de esquema viene a ser el equivalente en el nivel cognitivo del concepto neurológico de la red neural. En este trabajo propongo estudiar el contenido de los esquemas emocionales analizando los campos semánticos que cada término emocional evoca en las y los adolescentes.

Enfoques Socio-Culturales

Más allá de los enfoques psicológicos de corte cognitivo-afectivo encontramos los enfoques de tipo socio-cultural. Los y las autoras que asumen este tipo de enfoques intentan demostrar la naturaleza social y cultural de las emociones. No desconocen los componentes fisiológicos, neurológicos y psicológicos, pero en sí mismos no los consideran emociones. Plantean que estos componentes se combinan y organizan a través de procesos sociales y culturales para lograr, colectiva y personalmente, una forma de adaptación y ajuste al ambiente socio-cultural y semiótico inmediato. La idea central es que las emociones no son eventos puramente naturales o biológicos, sino que son influenciadas y formadas mediante procesos sociales y culturales. El desarrollo y la organización de los procesos y de la experiencia emocional son significativamente influenciados, sostenidos o modificados por los sistemas de significado en los cuales el *self*, las otras personas y los eventos u objetos sociales son significantes (Kitayama & Markus, 1994).

Dentro de estos enfoques, cabe distinguir al menos uno más radical que otro. El más radical pretendería que todas las emociones, incluidas aquellas que se suponen

innatas se rigen por reglas o guiones socio-culturales compartidos. El menos radical se enfoca y aplica los mismos conceptos que el anterior en las llamadas emociones intelectuales o secundarias, tales como la culpa, el remordimiento, la vergüenza, el arrepentimiento y el duelo, entre otras.

Un concepto fundamental de estos enfoques es el de *reglas de presentación* (*display rules*), las cuales rigen la expresión de las emociones. Las reglas de presentación son productos de la socialización y difieren por género. Un ejemplo común es que los hombres no deben llorar ni las mujeres ser agresivas. En este sentido, las reglas de presentación se definen como "normas sociales prescriptivas que dictan cómo, cuándo y dónde pueden expresarse las emociones por hombres y mujeres en una cultura particular" (Brody, 2000, pág. 25, traducción mía). Desde la perspectiva feminista del género otro concepto fundamental es del poder, y algunas autoras señalan que existen diferencias por género en el poder para nombrar las emociones y consideran que la expresión de las emociones es un ejercicio de poder (Shields, 2000). Se ha encontrado evidencia respecto a las expresiones emocionales que son aceptables para hombres y mujeres en diferentes culturas. "La expresión de tristeza, depresión, temor, y emociones auto-disfóricas como la vergüenza y el bochorno se ven como afeminadas y los hombres que las expresan no sólo se evalúan más negativamente que las mujeres, sino que tienen menos probabilidades de ser confortados de las que tienen las mujeres" (Brody, 2000, pág. 25, traducción mía). Por otra parte, los muchachos agresivos se consideran socialmente más competentes que los no agresivos, mientras que las mujeres agresivas se consideran menos agradables que las no agresivas y tienden a tener una variedad mayor de problemas en las relaciones sociales (Brody, 2000). Otro aspecto en el que hay evidencia

transcultural de las diferencias por género, según un estudio de 37 países en 5 continentes, es en la intensidad, duración y expresión de las emociones, siendo las mujeres las que reportan mayor intensidad, mayor duración y expresión más abierta de sus emociones (Fisher & Manstead, 2000).

Los y las defensoras de los enfoques socio-culturales conciben las emociones como "un conjunto de guiones sociales compartidos compuestos de varios procesos – fisiológico, subjetivo, y conductual – que se desarrollan conforme los individuos se adaptan y ajustan (personal y colectivamente) a su ambiente socio-cultural y semiótico inmediato" (Markus & Kitayama, 1994, pág. 339, traducción mía). Subrayan la interdependencia entre lo externo, lo público, lo político y la realidad individual, privada y corporal en un intento de disolver las fronteras entre lo interior y lo exterior, lo ideacional y lo material, el Yo y la sociedad.

Con lo expuesto hasta aquí se nota que el campo de investigación y teorías sobre las emociones es uno en pleno desarrollo y abierto al debate. Sin embargo, "la investigación neurofisiológica confirma el supuesto de que disponemos de sentimientos básicos innatos, que se disparan cuando son provocados desde el entorno o el intorno (el hambre, la sed, la rabia), y que a partir de ellos cada sujeto aprende nuevos sentimientos, adquiere modalidades y aprende a su vez a usar de los sentimientos en tanto objetos mentales susceptibles de ser conocidos y manipulables por el propio sujeto" (Castilla Del Pino, 2002, p. 246).

Para terminar este apartado recojo el planteamiento de la visión sociopersonal (Román Tirado, González Armenteros, Fernández Bauzó, Cruz Díaz, & Ávila Rodríguez, 2003), que reúne de modo excelente los diferentes enfoques presentados hasta aquí.

> La visión sociopersonal parte del supuesto de que nuestras emociones no son meras reacciones físicas, sino que también son fenómenos sociales, psicológicos y culturales. Las emociones contienen un componente cognitivo que hace posible los juicios sobre cuáles reacciones son adecuadas ante diferentes situaciones de vida. Estos juicios reflejan las normas, las actitudes y los valores de diferentes grupos sociales en distintos momentos históricos (Román Tirado, et al., 2003, pág. 75).

Taxonomía de las Emociones

Cada teoría de las emociones supone un sistema de clasificación o taxonomía de las mismas. A la pregunta: ¿cuántas emociones hay? Hay quienes responden con una lista de las llamadas emociones básicas o innatas, a saber: ira, asco, tristeza, alegría, miedo/sorpresa y desprecio y una lista variable de emociones secundarias o aprendidas, tales como vergüenza, celos y culpa (Ekman, 1998). Los y las defensoras de este enfoque proponen modelos de sistemas neuronales múltiples separados para explicar un conjunto pequeño de emociones discretas. Hasta ahora, se ha identificado ese tipo de sistemas neuronales para el miedo (la amígdala) y el asco (la ínsula anterior) (Dalgleish, 2004). También se han establecido correlatos de actividad neuronal que sugieren funciones en el cerebro respecto a comportamientos particulares como la rabia o cólera, la docilidad, la agresión, y el placer (Calderón Soto, et al., 2006).

Hay quienes dudan que haya emociones discretas y proponen que "mientras las experiencias son infinitas, y dependen de la evaluación cognitiva que de ellas se hace, las respuestas emocionales son escasas, prácticamente un mismo patrón de activación visceral, de mayor o menor intensidad" (Castilla Del Pino, 2002, pág. 343). En este sentido concuerdan también Sabini y Silver (2005), quienes cuestionan que cada emoción tenga asociado un estado mental único. Argumentan que hay menos estados mentales que términos o nombres de emociones. Estos autores y autoras respaldan lo que Dalgleish

(2004) clasifica como modelos de sistema único, según los cuales un mismo sistema neuronal subyace a todas las emociones.

Otra propuesta conocida como la hipótesis de valencia asimétrica, que Dalgleish clasifica dentro de los modelos de sistema doble, sugiere que hay regiones de la corteza prefrontal que promueven metas adaptativas. Este modelo hace énfasis en las contribuciones diferenciales del hemisferio cerebral izquierdo y el hemisferio derecho respecto a las emociones positivas y negativas. Según ese enfoque, la corteza prefrontal izquierda está involucrada en metas apetitivas (positivas) relacionadas al acercamiento y el hemisferio derecho está involucrado en el mantenimiento de metas que requieren la inhibición conductual y la retirada (negativas) (Davidson, 1993, citado por Dalgleish, 2004). Otras teorías de este tipo proponen que las emociones se pueden dividir en emociones de acercamiento y alejamiento, o en términos de estados provocados por reforzadores instrumentales positivos (recompensa) y negativos (castigo) (Dalgleish, 2004).

Para LeDoux (1996) el término emoción es sólo una etiqueta conveniente para referirse a aspectos del cerebro pero, según este autor, no existe algo como la facultad de la emoción o un sistema cerebral único dedicado a la emoción, sino que hay varias clases de emociones mediadas por sistemas neuronales separados que han evolucionado por diferentes razones. Por ejemplo, el sistema para defendernos del peligro es diferente del que usamos para la procreación y los sentimientos que resultan de activar estos sistemas – temor y placer sexual - no tienen un origen común (LeDoux, 1996, pág. 16, traducción mía). De modo similar, algunos y algunas proponentes de la visión evolutiva y funcional diferencian y agrupan las emociones de acuerdo a sus funciones específicas (e.g. defensa

o apareamiento) y no según las características de la respuesta (e.g. rabia o placer) (Keltner & Gross, 1999).

Mi intención al revisar la literatura sobre la sexualidad humana y las emociones desde los niveles biológico, psicológico y socio-cultural ha sido proveer una base amplia para comprender estos fenómenos y, en el caso concreto de este estudio, para interpretar los resultados que se obtengan. Considero que los enfoques presentados se complementan unos a otros y que sería un error enfatizar uno sobre los demás. He manifestado que tanto el comportamiento sexual como las emociones tienen correlatos biológicos, psicológicos y socio-culturales y, aunque en este estudio no se hayan medido algunos de estos aspectos (e.g. los biológicos), los mismos son parte de los fenómenos estudiados. Separarlos es contribuir al reduccionismo del que tanto padece la Psicología.

En las páginas que preceden he dado un vistazo por separado a explicaciones biológicas, psicológicas y socio-culturales de las emociones y del comportamiento sexual. Pero, ¿qué relación, si alguna, se puede establecer entre las emociones y el comportamiento sexual?

Estudio Integrado de las Emociones y del Comportamiento Sexual

Ninguna de las teorías expuestas hasta aquí explica o integra el comportamiento emocional y el comportamiento sexual. De hecho, en la revisión de literatura que hice no encontré ninguna teoría que integre ambos aspectos. Sin embargo, los enfoques biológicos, psicológicos y socio-culturales que explican las emociones y el comportamiento sexual, son estructuralmente idénticos. Hasta cabría preguntarse si el comportamiento sexual no es un tipo de comportamiento emocional, ya que ambos

emergen de las mismas áreas cerebrales, y psicológica y socio-culturalmente se explican por conceptos similares.

A continuación presento dos teorías desde las que se podrían integrar el comportamiento sexual y emocional. Ambas parten de la teoría de las *relaciones objetales* (TRO). La primera es una teoría de las relaciones humanas vistas desde la teoría del apego o del vínculo afectivo. La segunda es una teoría de los sentimientos desde la teoría general de la relación sujeto/objeto.

La TRO plantea que la motivación fundamental del ser humano no es la búsqueda de placer o la evitación del dolor, sino la búsqueda de conexión con otros seres humanos como un fin en sí mismo (Mitchell & Black, 1995). La TRO plantea que hay necesidades de apego, en gran parte, inconscientes en las relaciones íntimas. Algunas de esas necesidades son saludables y otras no. La relación de apego real es esencial para el desarrollo de un *self* cohesionado y una identidad diferenciada. Según esta teoría, el desarrollo ideal del apego va desde un "estado inmaduro de apego simbiótico a la fuente de gratificación hasta un estado maduro de separación con apego emocional al otro como un individuo separado" (Woody, et al., 2003, pág. 38). A este último se le conoce como el estadio de las relaciones objetales completas[1]. En ese proceso de desarrollo de identidad saludable se necesita tiempo para experimentar y aprender. La TRO considera que la adolescencia es un tiempo para probar roles y emociones, experimentar con aspectos del *self* y tener sentimientos intensos sobre el *self* y los otros (Woody, et al., 2003). En la TRO la gratificación física (i.e. comida, confort sensual y placer sexual) está ligada a los sentimientos de apego a la otra persona involucrada en proveer esa

[1] Castilla del Pino (Castilla Del Pino, 2002) plantea que es equivocado pensar en relaciones de objeto totalizadoras porque el objeto no puede ser aprehendido en su totalidad.

gratificación. Incluso se hipotetiza que el comportamiento sexual podría cumplir el papel de fomentar el apego si es seguido de una reacción positiva inmediata y promueve el sentimiento de seguridad (Pietromonaco & Barret, 2000a).

Teoría del Apego o del Vínculo Emocional

Del apego nace el deseo, del deseo frustrado, la ira.

(Anónimo).

La teoría del apego plantea que la o el recién nacido se vincula a sus progenitores o figuras de cuido independientemente de las formas de contacto que éstos le provean y esas formas de interacción se convertirán en patrones duraderos de apego y conexión con otras personas (Mitchell & Black, 1995). Esta teoría tiene fundamentos en la etología, en la teoría de la evolución de Darwin, en el psicoanálisis, en estudios del desarrollo humano y en hallazgos neuro-químicos. La misma es considerada uno de los enfoques más prominentes en el estudio del amor y de las relaciones (Johnson & Estroff-Marano, 1994; Pietromonaco & Barret, 2000a; Strong, et al., 2002).

La teoría del apego tiene cinco décadas de estar en desarrollo. En los años 1940s, los estudios de Spitz (1945, citado en Lewis, et al., 2000; Mitchell & Black, 1995) con bebés en orfanatos demostraron que la falta de interacción humana es tan importante para la supervivencia del bebé como la falta de alimento y de agua. Las y los bebés deprivados de interacciones "nutritivas", tales como el juego y el contacto físico, se deprimían, se retraían, se volvían enfermizos, su desarrollo se deterioraba y retardaba e incluso un tercio de ellos murió. Esto parecía sugerir que el toque amoroso de una figura de cuido era vital para sobrevivir. ¿Por qué el contacto humano ocuparía un lugar entre las necesidades fisiológicas al igual que el alimento y el agua?

Bowlby (1982, en Lewis, et al., 2000) planteó que los seres humanos nacemos con un sistema que promueve la seguridad, un comportamiento instintivo de vínculo o apego hacia la madre (o figura de cuido) que produce ansiedad cuando ésta se ausenta. Bowlby subraya que un comportamiento instintivo no es hereditario, "lo que se hereda es un potencial para desarrollar sistemas de conducta cuya naturaleza y formas difieren según el entorno particular en que tiene lugar el desarrollo" (Ajuriaguerra, 1979, pág. 54). Según él, la función del apego era establecer seguridad física para el o la bebé, cuya indefensión requiere una figura protectora cercana. Esta hipótesis sobre la necesidad de proximidad se ha confirmado en estudios ya clásicos con primates y con seres humanos. Además, la hipótesis de que los mecanismos de apego son innatos ha conducido a investigar sus bases neuro-biológicas y se han encontrado correlatos neuro-químicos que la podrían sustentar (Hiller, 2004; Insel, 2000). Bowlby propuso que hay cinco respuestas instintivas que generan proximidad y que median el apego: Mamar, reír, colgarse, llorar y perseguir a la figura de cuido[1] (Mitchell & Black, 1995). Según Bowlby (1980, en Fraley & Shaver, 2000), muchas de las emociones más intensas surgen durante la formación, el mantenimiento, la ruptura y la renovación de relaciones de apego. Johnson y Estroff-Marano (1994) concuerdan en que "la expresión emocional es el sistema de comunicación primario en las relaciones; es cómo nos ajustamos a la cercanía y la distancia" (pág. 36).

---

[1] La complejidad de la vida humana podría emerger de reglas innatas impresas, o *improntas*, tan sencillas como "acércate a otros objetos" y "muévete hacia el centro del grupo". Extrapolando de las simulaciones por computadora, bastaría un programa tan sencillo como ese para que se formaran rebaños que poblarían la Tierra. De hecho, a partir de un programa similar, una colección de puntos dispersos al azar en la pantalla de una computadora con obstáculos empieza a moverse y a formar "rebaños"· que evaden los obstáculos como si lo planificaran (Waldrop, 1993). Algo similar se ha observado en la conducta de hormigas, patos y otros animales.

Los primeros estudios empíricos de estas hipótesis investigaron los patrones conductuales, o estilos de apego, que emergían de diferentes tipos de experiencias con las figuras de cuido. Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978, en Lewis, et al., 2000) encontraron relación entre el comportamiento de la madre o figura de cuido y el comportamiento del bebé y el tipo de relación entre ambos predecía los rasgos emocionales que desarrollaría la o el bebé. Observaron que los bebés con madres consistentemente atentas, tiernas y que respondían a sus demandas se alteraban si la madre se ausentaba o salía de su campo perceptual, pero se confortaban y alegraban cuando ella regresaba. A estos los clasificaron como bebés con *apego seguro*. En cambio, los y las bebés con figuras de apego frías, resentidas y rígidas se mostraban indiferentes a su partida, ignoraban su regreso e incluso les daban la espalda y se retiraban. A estos los clasificaron bajo la categoría de *apego inseguro evasivo* (*insecure-avoidant*). Por último, los y las bebés con madres distraídas o erráticas en su atención se agarraban de ellas cuando estaban juntos, lloriqueaban y gemían cuando se separaban y eran difíciles de consolar después de que se re-unían. A estos y estás bebés las clasificaron bajo la categoría de *apego inseguro ambivalente* (*insecure-ambivalent*).

Posteriormente, los estudios se enfocaron en las relaciones de apego entre adultos. Estos partían de que las relaciones entre personas adultas cumplen funciones de apego y que tales relaciones pueden identificarse por los tipos de comportamientos que una persona dirige a su compañera, tales como: mantener proximidad, buscar confort, experimentar ansiedad de separación y usar al compañero o compañera como una base segura. Hazan y Shaver (1987, en Pietromonaco & Barret, 2000a) propusieron que las relaciones de amor adultas tienen similitudes con las relaciones de apego de la infancia y

que las tres categorías de apego descritas por Ainsworth aplicaban a estas relaciones. Así, propusieron que existen tres tipos de apego entre parejas de adultos, a saber: apego seguro, apego inseguro-evasivo y apego inseguro-ambivalente. Según los criterios utilizados por Hazan y Shaver (1987, en Cassidy, 2000) la persona adulta clasificada con apego seguro es la que se describe a sí misma sin dificultad para acercarse a otras personas y cómoda dependiendo de ellas y que dependan de ella, no le preocupa que la abandonen o que se le acerquen demasiado. La persona con apego inseguro-evasivo es la que se describe un poco incómoda estando cerca de otras personas, tiene dificultad para confiar en ellas completamente y para permitirse depender de ellas. Se pone nerviosa cuando alguien se le acerca demasiado y a menudo sus amantes quieren que sea más íntima de lo que se siente cómoda. La persona clasificada como insegura-ambivalente se describe a sí misma como alguien que encuentra que las otras personas son renuentes a acercársele tanto como ella quisiera, se preocupa a menudo de que su amante realmente no la quiera y no quiera estar más con ella y quisiera mezclarse completamente con la otra persona y este deseo a veces asusta y aleja a las otras personas.

Varios estudios han mostrado que el apego evasivo está relacionado con una orientación sexual promiscua o irrestricta, lo cual ha se ha interpretado como una manera en la que las personas evasivas reducen la posibilidad de apegarse al compañero o compañera sexual-romántico. Considero que esta interpretación es tautológica, ya que si una persona no se apega, porque ese es su estilo de relacionarse, lo más probable es que tenga más relaciones de que las que tiene una que sí se apega y que tiene relaciones más duraderas. También se ha encontrado una relación fuerte y sistemática entre las medidas de los estilos de apego y los tipos de actividades sexuales íntimas que disfruta una

persona. Las personas seguras disfrutan una variedad más amplia de actividades sexuales (usualmente en el contexto de relaciones de larga duración), las personas preocupadas prefieren los aspectos afectuosos y cariñosos más que los genitales; y a las personas evasivas les disgustan esos aspectos afectuosos (Fraley & Shaver, 2000).

A pesar de los aspectos atractivos de la teoría y de los descubrimientos empíricos asociados con ella, Fraley y Shaver (2000) señalan varias limitaciones de la misma en lo que se refiere al apego romántico adulto. La evidencia de los mecanismos propuestos por esta teoría es contradictoria y los estudios se han enfocado en la infancia o en la adultez, dejando abierta la incógnita sobre la aplicación de los mismos durante la adolescencia. Tampoco ha habido un estudio longitudinal que conteste las preguntas sobre la influencia del apego infantil en los patrones de apego romántico adulto. La hipótesis de que el apego adulto es formado por el apego a las figuras paternales ha sido poco estudiada y en el mejor de los casos ambos estilos de apego se relacionan sólo modestamente. Johnson y Estroff-Marano (1994) aducen en este sentido que los estilos de relación están sujetos a revisión conforme integramos nuevas experiencias. Otra limitación de la teoría es que asume que todas las relaciones románticas son relaciones de apego y no provee un método para distinguir las que no lo son. Una limitación del modelo de las tres categorías de apego es que algunos estudios revelan que las diferencias individuales en el apego romántico puede organizarse en dos dimensiones. Una dimensión de ansiedad, relacionada con vigilancia y preocupación por el rechazo y el abandono y otra dimensión de evasión relacionada con incomodidad con la cercanía y dependencia o renuencia a intimar con otras personas.

En la actualidad se especula que puede haber conexión entre apego, brindar cuidado y comportamiento sexual. Las relaciones románticas se entienden, desde esta teoría, como un inter-juego entre esos tres sistemas de comportamiento ya que se ha encontrado que la hormona oxitocina está implicada en ellos. Las mujeres secretan oxitocina durante el parto y el amamantamiento y tanto los hombres como las mujeres la secretan durante el orgasmo. Es posible que este neuropéptido sea la base neuroquímica de sentimientos de afecto y comportamientos de apego hacia el o la compañera sexual, pero no hay suficientes datos para apoyar o refutar esta idea (Hiller, 2004; Insel, 2000).

Otro concepto central de esta teoría es el de *modelos de trabajo* (*working models*). Estos son modelos internos de sí mismo/a y de las otras personas significativas, que se han formado a raíz de la experiencia en relaciones previas, son cognitivos y afectivos a la vez y guían la manera en cómo organizamos nuestra experiencia y cómo respondemos a las otras personas (Johnson & Estroff-Marano, 1994). Este concepto es muy similar al concepto de esquema, pero refleja procesos más cargados de afecto y en él las cogniciones relacionales están inextricablemente ligadas unas a otras por su contenido emocional. Según esto, las emociones no son un mero resultado de los modelos de trabajo, sino que son fundamentales en la manera en que la persona organiza el conocimiento acerca de sus relaciones. Así, los modelos de trabajo vienen a ser mejor entendidos como un proceso afectivo subyacente (automático y fuera de la conciencia) implicado en:

> (a) la *reactividad emocional*, definida como la frecuencia con que se activa la necesidad de sentir seguridad y (b) las *estrategias de regulación emocional*, definidas como los patrones del comportamiento relacional que las personas ejecutan para mantener o restablecer el sentimiento de seguridad, es decir, la frecuencia con que usan a otras personas al servicio de la regulación del afecto (Pietromonaco & Barret, 2000b, pág. 164, traducción mía).

La evidencia empírica señala que las personas tenemos *modelos de trabajo* y *estilos de apego* múltiples, generales y específicos, y dependientes de la(s) relación(es). Por esta razón, se ha propuesto abandonar el concepto *estilo de apego* en favor de una *trayectoria de apego* (Pietromonaco & Barret, 2000b).

Los esquemas y los modelos de trabajo funcionan de modo subyacente y fuera de la conciencia. En este sentido hay que enfatizar el papel que juegan los procesos automáticos e inconscientes en el comportamiento. Hay investigación creciente que afirma que el sentido que tenemos de causar una acción intencionalmente es frecuentemente un error (Wegner & Wheatley, 1999). Muchos comportamientos cotidianos, prejuicios, emociones, sentimientos y estados de ánimo están controlados por procesos automáticos de los que no estamos concientes y el control intencional de las reacciones emocionales se da después de que los eventos han ocurrido (Bargh & Chartrand, 1999).

En resumen, la Teoría de Apego establece que los seres humanos necesitamos estar vinculados unos a otros y que el comportamiento sexual y emocional son manifestaciones de esa necesidad que nos brinda, entre otras cosas, seguridad y satisfacción. Además, las formas de relacionarnos sexual y emocionalmente son en parte innatas y en parte aprendidas y se modifican por la experiencia.

Teoría de los Sentimientos

La teoría de los sentimientos expuesta por Castilla del Pino (2002) parte de una visión organísmica, sistémica y dinámica de las relaciones sujeto-objeto y tiene fundamentos en hallazgos neuro-fisiológicos y clínicos de la afectividad. Según este autor, desde que nace, el sujeto, o proto-sujeto considerado en sus fases iniciales, es una

máquina de desear objetos[1]. El o la bebé lo único que sabe hacer es desear para subsistir, satisfecho el deseo puede sobrevivir. La relación sujeto-objeto se reduce, en el primer momento, al mero deseo de posesión del objeto y se traduce en el intento motor de prensión y succión, ambos ampliamente representados en la corteza cerebral motora y sensible, así como en el comportamiento observable. Conforme el o la bebé posee los objetos aprende o decide si satisfacen o no su deseo, si le deparan placer o displacer. De ahí surge la bipolaridad básica de aceptación-rechazo, la cual es el rasgo básico de los proto-sentimientos y de los pre-sentimientos. Según este autor, los sentimientos no son positivos o negativos, son de aceptación o rechazo. Esa bipolaridad básica de aceptación plena a rechazo pleno se vuelve más compleja en la relación con el objeto, dado que sobre éste convergen a veces sentimientos opuestos, lo que da cabida a la ambivalencia, debido a que el objeto es poliédrico en cuanto a las imágenes que de él se forma el sujeto y el sentimiento lo provoca cada una de esas imágenes. La ambivalencia no es, por lo tanto, una contradicción en el sentido lógico del vocablo, es resultado de amar una parte del objeto y odiar otra, lo cual se da a menudo con las figuras parentales u otras que pertenecen al campo inmediato del sujeto.

Castilla del Pino (2002) argumenta que mediante la lógica afectivo-sentimental, la cual, según él, prevalece sobre el sistema cognitivo hasta los tres años de edad, el niño o niña clasifica los objetos, imposibles de agrupar por criterios lógicos, en objetos "suyos" y "no suyos" y, de entre los primeros, aceptables y no aceptables. Es decir, "el sujeto, dotado de los reflejos de prender y de succionar, divide los objetos de la realidad en dos

---

[1] En sentido técnico el objeto es el otro miembro de la relación del sujeto. Hay objetos externos e internos, tales como las propias imágenes de objetos, los deseos, los sentimientos y los pensamientos (Castilla Del Pino, 2002).

conjuntos: los que puede poseer y los que no puede poseer... Posteriormente, selecciona entre los objetos que desea retener y los que desea rechazar" (Castilla Del Pino, 2002, pág. 77). Esta ordenación de los objetos conlleva la posibilidad de una valoración (axiológica) de los componentes de la realidad desde las primeras etapas de la vida.

A medida que el sujeto se desarrolla, el repertorio sentimental se vuelve más complejo, las relaciones con los objetos se complican cada vez más y, como efecto bucle o recíproco, las relaciones del sujeto consigo mismo también se hacen más complejas. Incluso, aparecen nuevas formas de sentimientos.

> Frente a respuestas emocionales primarias de aceptación o rechazo de los objetos sin mayores matizaciones, un sujeto maduro en los órdenes cognitivo y emocional sabe que la vida de relación exige toda suerte de transacciones, concordes, al propio tiempo, con el principio de realidad, es decir, con la necesaria adaptación al contexto. Tales transacciones dan lugar a relaciones complejas, a veces contradictorias, del sujeto con los objetos y, a consecuencia de ellas, del sujeto consigo mismo por los meta-sentimientos que él mismo se inspira (Castilla Del Pino, 2002, pág. 150).

Los sentimientos son algo constitutivo del sujeto en el proceso de apetecer, rechazar o destruir objetos. No hay no-sentimientos, por tenues que éstos sean, estamos siempre bajo sus efectos. No hay relación con un objeto, empírico o mental, que no dispare un sentimiento aunque sea uno elemental de agrado o desagrado, lo cual constituye un valor rudimentario acerca del objeto. El objeto por el que el sujeto siente algo deja de ser indiferente y los sentimientos son instrumentos de que se vale el sujeto para interesarse por la realidad y organizarla subjetivamente. Los sentimientos son provocados por la imagen del objeto formada por el sujeto. "Lo que hace a la imagen del objeto provocadora y causante de un determinado sentimiento es la categoría semiótico-semántica que posee (como significante) para el sujeto" (Castilla Del Pino, 2002, pág. 104).

Los sentimientos cumplen tres funciones básicas: 1) la de vinculación afectiva o emocional del sujeto con el objeto y consigo mismo en cuanto se objetiviza gracias a la reflexibidad, 2) la de expresión/apelación hacia el objeto (y la respuesta de éste con la consiguiente anástrofe o catástrofe, es decir, éxito o frustración de la satisfacción), y 3) la organización axiológica de la realidad y del sujeto mismo. Castilla del Pino (2002) propone una taxonomía de los sentimientos basada en la vinculación afectiva del sujeto con el objeto y consigo mismo. Dicha taxonomía concibe dos tipos generales de sentimientos, los sentimientos autovalorativos y los alovalorativos (del griego alo, «otro»), subdivididos cada uno en tres categorías: eróticos, actitudinales y de la corporeidad, los cuales subdivide, a su vez, en varias sub-categorías bipolares, tales como: aceptación-rechazo, simpatía-antipatía, admiración-desprecio, confianza-desconfianza, atracción-repulsión.

Esta teoría de los sentimientos no plantea de modo directo o explícito la relación entre el comportamiento sexual y las emociones o sentimientos. Pero, propone que los sentimientos cumplen una función de vinculación con los objetos y, en el plano erótico, los sentimientos tienen características de la polaridad aceptación-rechazo, incluida la ambivalencia.

En este punto vale la pena definir los términos valencia y ambivalencia emocional. El término *ambivalencia emocional* se refiere a la coexistencia de dos emociones opuestas (p. ej., alegría y tristeza). El término *valencia emocional* hace referencia a la polaridad aceptación-rechazo de un objeto. En este estudio, utilizo el término *valencia emocional asociada a una práctica sexual* para referirme a las

emociones, positivas o negativas, de agrado o desagrado que dicha práctica sexual despierta en la persona.

Para determinar si las emociones son positivas o negativas se necesita conocer el significado que tienen los términos emocionales que las designan. Pero, hay que advertir que no hay una correspondencia de uno-a-uno entre los términos emocionales y los estados emocionales, las palabras no reflejan la base biológica de las emociones ni hay una relación directa entre lenguaje y experiencia (Shiota & Keltner, 2005). Sin embargo, los términos emocionales contienen información acerca de estados internos, actitudes, creencias, contextos sociales, eventos disparadores, motivaciones, valores, comportamientos y muchos otros referentes (Shiota & Keltner, 2005). En el apartado siguiente resumo algunos aspectos del desarrollo del lenguaje emocional y una forma de estudiarlo.

Desarrollo del Lenguaje Emocional

Un objetivo de esta investigación es comprender el significado de los términos emocionales utilizados en la misma desde la perspectiva de los y las adolescentes participantes. Para esto es necesario investigar lo que cada término emocional utilizado evoca en la o el adolescente.

Estudios previos con adolescentes muestran que el lenguaje emocional se desarrolla de manera continua y que los referentes emocionales aparecen más diferenciados, amplios y menos específicos semánticamente conforme aumenta la edad. Dicha progresión lingüística refleja cambios desde una comprensión de los referentes emocionales en aspectos expresivos o conductuales, pasando por una comprensión de los

determinantes situacionales de la emoción hasta llegar a una comprensión mentalista (subjetivo/vivencial) en el uso de los términos emocionales (O´Kearney & Dadds, 2004).

En la literatura científica se hipotetiza que un lenguaje emocional que discrimina más, podría aumentar la capacidad para regular las emociones. Al inicio de la adolescencia los niños y las niñas aprecian mejor la complejidad de las emociones. La comprensión subjetivista se hace más dominante con la edad y los y las adolescentes muestran una capacidad mayor para lidiar con experiencias emocionales más complicadas, incluyendo aquellas de tono hedónico mixto, es decir placenteras y displacenteras a la vez (O´Kearney & Dadds, 2004). También hay evidencia de que los hombres y las mujeres difieren en las reglas de presentación de emociones. En los primeros dominan los modos de expresión conductual y en las segundas los modos verbales y de expresión facial (Brody & Hall. 1993 en O´Kearney & Dadds, 2004) Los hombres y las mujeres también tienen diferentes puntos de inicio y diferentes trayectorias en el desarrollo del habla emocional (Cervantes & Callanan, 1998 en O´Kearney & Dadds, 2004). Desde la perspectiva del desarrollo de la competencia emocional usar el vocabulario emocional es una destreza que conlleva grandes logros, tales como: 1) comunicar nuestra experiencia emocional, 2) tener acceso a representaciones de nuestras experiencias emocionales, poder elaborar sobre ellas e integrarlas a través de contextos y compararlas con las representaciones de otras personas y 3) regular las cualidades emocionales de nuestras relaciones con otras personas (Saarni, 1999).

Algunos estudios en los que se agrupan los significados de palabras emocionales han encontrado dos ejes bipolares o dimensiones. En uno de ellos tales ejes tenían un tono hedónico y placentero y otro una cualidad energética o grado de excitación (Russell

& Ridgeway, 1983 en Saarni, 1999). Otros estudios transculturales han encontrado una dimensión de placer/displacer (Russell, 1991 en Saarni, 1999).

> El significado de la presencia virtualmente universal de la dimensión de placer en los conceptos descriptivos emocionales podría indicar que los sentimientos nos preparan para la acción. Si algo se siente como aversivo, negativo, y displacentero, nos preparamos para evitarlo, huir o escapar de eso o destruirlo. Por el contrario, si algo se siente placentero, confortable, alegre o satisfactorio, lo buscamos, lo protegemos, queremos prolongarlo o repetirlo. A esto se le ha conocido como las *tendencias de acción* que están implícitas en la mayoría de nuestros términos emocionales (Saarni, 1999, pág. 145, traducción mía).

Una forma de acercarse al estudio del significado de los términos es el estudio de los racimos de asociaciones que forman las palabras, lo cual se conoce como el estudio de los campos semánticos (Grijelmo, 2000). La teoría de los campos semánticos postula que cada palabra evoca todo un complejo sistema de enlaces (sonoros, contextuales y conceptuales). La palabra tiene una estructura semántica compleja que por una parte designa los correspondientes objetos, acciones o rasgos y tiene una referencia objetal y, por otra parte, analiza y generaliza los objetos, los introduce en una determinada categoría. Esa red de significados o red de enlaces es lo que se conoce como un campo semántico (Luria, 1982).

Según Luria (1982), cada palabra está unida a una red de asociaciones que aparecen involuntariamente, y el recordar palabras o denominar objetos de ninguna manera es la simple actualización de una palabra. Son, por el contrario, procesos de *elección* de la palabra necesaria de entre un complejo de enlaces emergentes. Al menos, dos factores determinan el recuerdo de la palabra necesaria o la denominación del objeto correspondiente.: 1) la frecuencia con la que se encuentra esa palabra en el idioma dado y en la experiencia anterior del sujeto, y 2) la introducción de la palabra en una

determinada categoría (es más difícil recordar palabras, como los apellidos, que no pueden categorizarse).

La palabra, además de ser el instrumento del conocimiento, también es el medio de regulación de los procesos psíquicos superiores (Luria, 1982). La acción voluntaria consciente del niño o niña, mediatizada por el lenguaje, surge de en el proceso de comunicación del niño o niña con el adulto, donde se pasa de la regulación externa, guiada por una persona adulta, a la regulación interna o autorregulación guiada por el niño o niña. La palabra tiene una función cognoscitiva, es un instrumento de comunicación y es un medio de regulación de la conducta. Hay que considerar que la función reguladora de la instrucción verbal se desarrolla progresivamente. Desde esta perspectiva, no hay nada intrapsíquico que antes no haya sido interpsíquico, "o sea una función compartida entre dos personas" (Luria, 1982, pág. 122). Con esto se quiere decir que el niño o la niña interioriza funciones analíticas, planificadoras y reguladoras inherentes al lenguaje del adulto, o de manera más genérica, del lenguaje del otro. Luria (1982) le atribuye a los lóbulos frontales del cerebro una importancia cognitivo-emocional decisiva para garantizar la función reguladora del lenguaje y, con ello, la organización del acto voluntario.

El Experimento Asociativo

El experimento asociativo es un método de evaluación de los campos semánticos. Consiste en que al sujeto se le presenta una palabra determinada y se le invita a contestar con la primera palabra que se le ocurra. Según Luria (1982), las respuestas asociativas nunca son casuales y se pueden dividir por lo menos en dos tipos de enlaces: enlaces asociativos externos y enlaces asociativos internos. Los enlaces asociativos externos

comprenden las asociaciones por contigüidad, es decir, cuando la palabra dada evoca un componente cualquiera de la situación concreta en que entra el objeto nombrado (por ejemplo, casa-techo, perro-cola, gato-ratón). Los enlaces asociativos internos implican la inclusión de la palabra en una categoría determinada (por ejemplo, perro-animal, silla-mueble, roble-árbol). Los enlaces verbales que emergen involuntariamente reflejan las peculiaridades del pensamiento sensorial, real-concreto o del pensamiento categorial.

Estudios Previos sobre Emociones y Sexualidad

A pesar de que la lista de factores asociados a la iniciación sexual es larga, los factores emocionales son los menos considerados en esa lista. Esto es curioso porque es improbable que en la vida cotidiana separemos la sexualidad de las emociones. Sin embargo, pese a que ambos conceptos se han estudiado desde el siglo 19, en el campo de la Psicología la relación entre ellos se ha estudiado muy poco (DeLamater, 1991.). En la literatura científica son escasos los estudios sobre emociones que incluyen aspectos de la sexualidad, así como estudios sobre sexualidad que incluyen aspectos sobre emociones (Calderón Soto, et al., 2006).

En un estudio previo (Calderón Soto, et al., 2006), hice una búsqueda de literatura mediante EPSCOHost utilizando las siguientes colecciones: Academic Search Premier, PSYCINFO, ERIC, MEDLINE, y Psychology and Behavioral Science Collection. Estas bases de datos almacenan millones de referencias. Utilicé la expresión SEXUALITY AND EMOTION y no puse restricciones al año de publicación, al idioma, ni al tipo de documento. La búsqueda arrojó un total de 485 referencias, de las cuales leí títulos y resúmenes y encontré 50 (10%) con relación al tema de investigación. Sólo en 12 (2.5%) se estudiaba la relación entre algunas emociones y algún aspecto de la sexualidad.

Finalmente, sólo encontré un capítulo de un libro y un artículo (0.4%) que tratan sobre la interrelación de las emociones y la sexualidad de modo directo y explícito.

En este apartado resumo la literatura que he encontrado que de modo explícito trata sobre las emociones y la sexualidad. En primer lugar, resumo un capítulo en un texto sobre sexualidad y relaciones íntimas escrito por DeLamater (1991). Dicho capítulo no es específico sobre adolescentes. Después reviso la literatura que ha tratado el tema con adolescentes en otros países. Por último reviso los estudios realizados en Puerto Rico que tratan de las emociones y la sexualidad.

Sexualidad y Emociones: Una Visión General

DeLamater (1991) analizó la relación entre las emociones y la sexualidad en tres partes: a) las emociones como antecedentes del comportamiento sexual, b) las emociones como un componente del comportamiento sexual, y c) las emociones como consecuencias del deseo sexual y del comportamiento sexual. Un postulado básico de este análisis es que las emociones ocurren en las relaciones interpersonales, especialmente, en las relaciones íntimas.

Las Emociones como Antecedentes de la Expresión Sexual

Según DeLamater (1991), hay tres emociones que podrían anteceder el comportamiento sexual: el amor, la ansiedad y la depresión. Argumentó que el amor es un sentimiento, definido como "un patrón construido socialmente de sensaciones, gestos y significados culturales organizados alrededor de una relación con un objeto, usualmente otra persona" (Gordon, 1981, en DeLamater, 1991, pág. 56) y de ello dedujo que si, en la cultura estadounidense, "el amor es un prerrequisito de la intimidad sexual, es probable

que la intimidad sexual voluntaria ocurrirá primordialmente en relaciones establecidas más que en relaciones casuales" (pág. 56).

Distinguió entre amor apasionado y amor compasivo. Aunque planteó que el amor apasionado no es lo mismo que el deseo intenso de copular con otra persona, ambos están estrechamente relacionados. Reconoció, sin embargo, que en la investigación empírica hay resultados mixtos respecto a la existencia de los dos tipos de amor y que incluso la pasión, aunque común en muchas culturas, no es universal, sino al parecer, un resultado de la socialización.

Además del amor, dijo que es probable que la ansiedad aparezca en las etapas iniciales de la mayoría de las relaciones, asociada con el comportamiento sexual actual o potencial o con la relación misma. Según planteó, la novedad sexual y la falta de educación sexual adecuada producen ansiedad en muchas personas jóvenes respecto a la actividad sexual. Por otra parte, señaló a la ansiedad como causa de la disfunción de la actividad sexual y, del mismo modo, presentó a la depresión como causa de la disminución del deseo y de la apatía sexual. Esto nos deja con el amor como el único antecedente efectivo de la sexualidad, lo cual presenta dificultades para explicar el sexo casual, experimental y, en general, toda conducta sexual fuera de las relaciones románticas, cercanas o íntimas.

Las Emociones como Componentes de la Expresión Sexual

El deseo sexual

Según DeLamater (1991), mucha de la investigación de la sexualidad previa a sus planteamientos asumía que la mayoría del comportamiento sexual es motivada por el deseo. Según lo expuso, el deseo tiene componentes fisiológicos como la excitación, la

vasocongestión -especialmente en los genitales-, el aumento del ritmo cardiaco, sensaciones de sonrojo y temblores. Otros componentes de la excitación sexual y del deseo son la evaluación cognitiva y los esquemas cognitivo-emocionales. Desde esta perspectiva, el estímulo interno o externo debe interpretarse como sexual y eso activa esquemas de respuestas aprendidas, que si la situación lo permite, darán paso a los comportamientos asociados con ellas. Planteó que la excitación sexual es, entonces, una mezcla afectivo-cognitiva en la que uno se da cuenta de la excitación fisiológica y de uno o más afectos sexuales como el interés sexual y el placer anticipado. La excitación aumenta el involucramiento de la persona y amplifica su percepción de la estimulación sexual, de las cogniciones sexuales y de las respuestas fisiológicas. De este modo, sugiere una relación recíproca o *feedback* entre la excitación fisiológica y la emocional.

Este autor aclaró que respecto al deseo se han encontrado diferencias por género. Las mismas se han aducido a aspectos hormonales, anatómicos, en la naturaleza de los estímulos que producen excitación y en los motivos para activar el comportamiento sexual.

Las Emociones como Consecuencia de la Expresión Sexual

Después de que ocurre la actividad sexual es probable que surjan emociones. En este sentido DeLamater (1991) discutió cuatro de ellas: la satisfacción/insatisfacción sexual, la vergüenza o desconcierto, la ansiedad/temor, y la frustración.

Satisfacción/insatisfacción sexual

Con esta polaridad, DeLamater (1991) se refirió al grado en que la actividad sexual de una persona cumple con sus expectativas. La misma incluye un componente personal y otro interpersonal. La satisfacción sexual "depende de los deseos de la persona

respecto al tipo y frecuencia de actividad sexual así como al tipo y el comportamiento del compañero o la compañera sexual" (pág. 62).

La satisfacción sexual está relacionada, según su revisión de literatura, con la comunicación sobre el sexo que tengan ambos miembros de la pareja. La frecuencia y la calidad de la comunicación de la pareja sobre sexo están relacionadas con la satisfacción sexual. La satisfacción sexual también está relacionada positivamente con la satisfacción marital.

Hay diferencias de género respecto a la insatisfacción sexual. DeLamater (1991) resumió algunos estudios diciendo que:

> Para las mujeres, la calidad emocional de las interacciones sexuales parece ser una influencia más importante en sus evaluaciones de la relación sexual. Por lo tanto, las mujeres que están más insatisfechas quieren más amor, más afecto y aprecio en sus relaciones sexuales. Para los hombres, la cantidad de actividad sexual es más importante. Los hombres que están insatisfechos quieren un comportamiento sexual más frecuente, variado e impulsivo (pág.63).

Al parecer, estas diferencias disminuyen con la edad.

Otras causas de la insatisfacción sexual son las disfunciones sexuales, de las cuales la más prevaleciente parece ser la inhibición del deseo sexual. A su vez, la causa más común de este desorden puede ser la insatisfacción con la relación o con el compañero o compañera actual. Esto apunta a una relación circular, en espiral o dialéctica entre deseo sexual, satisfacción sexual y satisfacción con la relación.

Vergüenza o desconcierto

Esta emoción puede surgir, según el autor comentado, debido a que la persona se evalúa o compara a sí misma por debajo de las expectativas o creencias sociales sobre lo que debe ser la experiencia sexual. Por ejemplo, si la gente cree que ambos participantes en el encuentro sexual deben experimentar orgasmos simultáneos, o que el hombre es el

único responsable del placer de la mujer o si la mujer cree que debe ser multiorgásmica y esto no sucede durante la relación sexual, entonces es probable que él o ella se sientan avergonzados.

Las experiencias pasadas de vergüenza sobre el desempeño sexual pueden tener efectos perjudiciales en la persona, hasta el extremo de afectar su auto imagen y llevarla a definirse como sexualmente inhibida o incompetente. La vergüenza también puede conducir a resultados más positivos, como la búsqueda de información sobre sexualidad. En el contexto de creencias sexuales que dan gran importancia a la virginidad femenina, es probable que la mujer sienta vergüenza al perderla.

Ansiedad y miedo

DeLamater (1991) planteó que las interacciones que causan traumas físicos o psicológicos pueden crear ansiedad y temor duraderos como la emoción dominante asociada con la sexualidad. Según este autor, el temor a la actividad sexual puede conducir al desorden de aversión sexual, el cual inhibe a la persona de iniciar relaciones en las que la intimidad sexual sea una posibilidad. Por otra parte, la ansiedad es un factor causante de la disfunción sexual.

Frustración

Por último, un cuarto resultado de la actividad sexual, según DeLamater (1991), es la frustración. Ésta puede resultar de la falta de actividad sexual o de la ausencia de oportunidades para experimentar la gratificación sexual. Este autor citó estudios en los que los hombres reportaron mayor frustración con su actividad sexual que las mujeres, y en los que indicaron que les gustaría tener mayor actividad sexual pero temían contraer

una enfermedad de transmisión sexual. De nuevo, el autor señaló que la frustración puede deberse, en parte, a que la sociedad estadounidense enfatiza la abundancia sexual.

En sus planteamientos, DeLamater (1991) concibió la emoción como una causa, un correlato y un efecto del comportamiento sexual. Esto dificulta investigar la relación entre emoción y comportamiento sexual. Pero a la vez muestra un atisbo de las relaciones circulares o recíprocas que se pueden dar en la diada emoción-sexualidad. Sin embargo, me parece que DeLamater (1991) no explotó adecuadamente dicha reciprocidad. Esto puede deberse, en parte, a limitaciones de su marco conceptual que, a pesar de considerar que la sexualidad y las emociones ocurren en el contexto de interacciones no explica cómo o porqué emergen las mismas.

Este autor tampoco da luz sobre la función o papel que tienen la edad y el desarrollo en las emociones y en las conductas sexuales. Sus planteamientos son más bien generales y no dan luz sobre la relación entre las emociones y la conducta sexual adolescente. Pero en este sentido, hay que recordar que el campo de las relaciones románticas adolescentes es tan reciente como de la última década y como tal apenas está en sus etapas iniciales (Furman, 2002).

Motivaciones y Emociones Relacionadas con el Primer Coito

King (2001) es uno de los pocos autores que integra en su libro sobre sexualidad el tema de las emociones más allá del amor. Respecto a la masturbación señala que aunque la mayoría de los adolescentes se masturba, cerca de la mitad siente que es “peligroso”, “pecado” o “malo” y se siente culpable por eso (Laumann et al., 1994 y Ryan, 2000 en King, 2001). Respecto al primer coito de las mujeres cita a Weiss (1983, en King, 2001), quien encontró que un tercio de las participantes de su estudio tuvo

reacciones emocionales fuertemente negativas (e.g., culpa, ansiedad, vergüenza, miedo, arrepentimiento), otro tercio tuvo emociones altamente positivas y el último tercio tuvo emociones como decepción y aburrimiento. En otro estudio Weiss (1985, en King, 2001) encontró que cerca de un tercio de las mujeres entrevistadas sufrió dolor físico severo en el primer coito, éstas tenían poca experiencia previa en juegos sexuales, tuvieron la relación sexual sin planificarla y cedieron a la presión del hombre. Otro tercio de las mujeres tuvo experiencias positivas y dolor mínimo, éstas tenían historia de juegos sexuales desde la infancia o adolescencia, actitudes positivas hacia el juego sexual y tuvieron su primer coito en un ambiente seguro, en el que no tenían miedo de ser descubiertas y con un compañero cariñoso. Por otra parte, en un estudio retrospectivo con 1,659 estudiantes universitarios, de los y las cuales el 85% tenía entre 17 y 21 años de edad y el 14% tenía 22 años ó más, Sprecher, Barbee & Schwarts (1995) les pidieron recordar el placer, la ansiedad y la culpa que sintieron cuando tuvieron su primer coito. Encontraron que los hombres, en general, reportaron experimentar más placer y más ansiedad y menos culpa que las mujeres en su primer coito, tal vez porque fue más probable que tuvieran un orgasmo. Esta enumeración de emociones asociadas a la masturbación y al primer coito indica que definitivamente hay emociones asociadas al comportamiento sexual.

Woody et al. (2003) estudiaron las emociones y las motivaciones asociadas al primer coito adolescente antes de los 18 años de edad, tal como lo recordaban 106 jóvenes con edad promedio de 19 años (la mayoría reportó haberlo tenido entre los 15 y los 16 años). Utilizaron como marco de referencia la Teoría de las Relaciones Objetales (TRO). Su meta era identificar las emociones y motivaciones previas al primer coito y

examinar su relación con reacciones durante el coito y resultados subsecuentes de la experiencia. Una hipótesis de su estudio es que “los y las adolescentes no han alcanzado el nivel de madurez saludable en el contexto de una relación sexual y no podrán mostrar relaciones objetales completas durante la experiencia del primer coito” (pág. 39). Los cuatro supuestos del estudio comentado son: 1) el yo (*self*) adolescente está en un estado de desarrollo, 2) parte de su formación evoluciona de imágenes internalizadas inconcientes del *self* y otros, 3) estos procesos inconscientes influencian las necesidades del yo y de apego y a las emociones y 4) estas necesidades y motivaciones, como la intimidad sexual, varían por género y edad.

Para medir las emociones previas al coito le presentaron a sus participantes una lista ordenada al azar de diez emociones, cuatro positivas (excitado/a, encendido/a sexualmente, enamorado/a, afectuoso/a) y seis negativas (asustado/a, dudoso/a, nervioso/a, presionado/a, vengativo/a, enojado/a). Con esto calcularon la variable *emociones previas* sumando las emociones negativas y las positivas, lo que produjo un puntaje de –6 (estado emocional altamente negativo) a +4 (estado emocional altamente positivo). Para medir las emociones subsecuentes a la experiencia sexual les presentaron una lista de 13 emociones, cinco positivas (conmovido/a, deleitado/a, orgulloso/a, sexualmente satisfecho/a, agradecido/a) y ocho negativas (arrepentido/a, preocupado/a, decepcionado/a, enojado/a, avergonzado/a, asqueado/a, confundido/a, lastimado/a). En este caso, el puntaje variaba de –8 a +5. Las y los autores no explican cómo ni porqué eligieron tales emociones, ni cómo determinaron sus valencias. Las motivaciones las midieron mediante 20 ítemes que describían necesidades del self y de apego (p.eje. me sentía suficientemente mayor, quería complacer a mi compañero/a), en una escala tipo

Likert de cuatro puntos (desde *no importante* hasta *muy importante*). Nueve de éstas fueron designadas como saludables y 11 como no saludables, según criterios derivados de la TRO.

Entre sus resultados destacan los siguientes: 1) Encontraron diferencias por género en las emociones previas al primer coito. 2) Los hombres puntuaron más alto que las mujeres en emociones positivas tanto antes como después de la experiencia sexual. 3) Tanto los hombres como las mujeres reportaron más motivaciones saludables que no-saludables para tener el primer coito. 4) Hubo una tendencia en las mujeres a citar motivaciones tales como me sentí segura y cuidada, lo hice para agradar, persuadir o estabilizar la relación con el compañero. 5) El aumento en la edad predijo puntajes más altos en motivaciones saludables. 6) Las variables género, edad, puntaje en emociones previas, motivaciones saludables y motivaciones no-saludables no tuvieron efecto sobre el uso de condón ni el uso de anticonceptivos. 7) El único predictor para alcanzar el orgasmo fue ser hombre; además, independientemente de haberlo alcanzado, las mujeres tuvieron emociones más negativas que los hombres. 8) La evaluación general de haber tenido la experiencia sexual fue predicha por las emociones previas y por la edad. Quienes tuvieron emociones previas más positivas dijeron que la decisión fue mala. Los/as que tenían menos edad dijeron que fue buena. 9) Fue más probable que las mujeres dijeran que quien quería el coito era el compañero, mientras que los hombres dijeron que lo querían ambos.

Las y los autores de este estudio concluyeron que: 1) Al parecer una gran mayoría de sus participantes procedió a tener su primer coito con un nivel promedio de motivos del *self* y de apego saludables. 2) Ni las motivaciones por sí solas, ni haber estado en

relaciones estables, ni haber asociado el primer coito con motivaciones y sentimientos relativamente positivos produjo resultados positivos de la experiencia sexual. 3) La TRO sugeriría que las motivaciones saludables para tener relaciones sexuales deberían estar asociadas con experiencias íntimas positivas y con buenos resultados, pero la experiencia para esta muestra no cumple con este criterio. De ahí que se pregunten y sugieran, entre otras cosas, explorar si es posible que los compañeros de cualquier edad o tipo de relación tengan una mezcla de emociones por los eventos relacionados con el coito. Entre las limitaciones de este estudio, las y los autores señalan la calidad de los instrumentos de medición; la muestra (pequeña, poco diversa, no aleatoria y desbalanceada por género) y que los datos estuvieran basados en el recuerdo de la primera experiencia. Una aspecto que llama la atención de sus análisis es que usaron algunas regresiones por pasos (*stepwise*) aun cuando podrían haber hecho regresiones basadas en su modelo teórico. Otro aspecto que las y los autores dejan sin atender es la comprensión y el uso que tienen y hacen sus participantes de los términos emocionales. Dicho de otro modo, parecería que asumen que las definiciones de dichos términos son constantes y universales.

El estudio de Woody et al. (2003) se parece al que propongo en esta disertación en que asocia una lista de emociones positivas y negativas a una práctica sexual (el coito). El estudio que propongo es más amplio y complejo en ese sentido, porque asocia una lista de emociones a 12 prácticas sexuales. Otra diferencia es que el estudio descrito es retrospectivo, mientras que el aquí propuesto es tanto retrospectivo como prospectivo, ya que a los y las adolescentes entrevistados se les pregunta por las emociones que sintieron al tener las diversas prácticas sexuales o las que creen que sentirían si las

tuvieran. Por último, también propongo explorar el significado de los términos emocionales utilizados para validar el signo de su valencia.

En los estudios previos resumidos hasta aquí se han señalado relaciones entre las emociones y el comportamiento sexual. Sin embargo, es preciso reconocer sus limitaciones. Esos estudios no se han realizado con muestras puertorriqueñas; tampoco se han realizado con adolescentes. La mayoría han sido estudios retrospectivos, en los que se le pide a los y las participantes que recuerden las emociones que sintieron cinco o más años atrás cuando eran adolescentes y tuvieron su primer coito. Además, han puesto su interés en pocas emociones, han hecho énfasis solamente en el sexo con penetración y no han explorado el significado de los términos emocionales.

Estudios Sobre Emociones y Sexualidad con Muestras Puertorriqueñas

Lo poco que conocemos de la relación entre emociones y sexualidad con muestras puertorriqueñas proviene de unos pocos estudios exploratorios relacionados con la prevención de comportamientos sexuales arriesgados y de negociación de prácticas sexuales más seguras para evitar las IETS. En Puerto Rico, no se han publicado estudios con adolescentes que relacionen directamente el comportamiento sexual y las emociones.

Pacheco-Bou, et al., (1997) realizaron grupos focales con diez mujeres, estudiantes al nivel de bachillerato universitario, heterosexuales, sexualmente activas y no usuarias de drogas (18-25 años de edad) que vale mencionar. Las preguntas del grupo focal incluían: a) ¿cuáles emociones experimentaron antes, durante y después de la negociación de sexo más seguro? y b) ¿cuáles emociones facilitaron o impidieron su experiencia de negociación sexual? Estas investigadoras identificaron 11 emociones diferentes antes de la negociación, entre las cuales el temor, la inseguridad y la ansiedad

fueron las más comunes. Del mismo modo, el temor, la inseguridad y el amor se mencionaron como las emociones que les impidieron la negociación sexual. Otras emociones negativas mencionadas fueron la tristeza, la desilusión, la frustración, el dolor y la cólera. Las mujeres participantes en este estudio temían ser abandonadas, rechazadas o cuestionadas sobre su comportamiento sexual por parte de su compañero. En general, estas mujeres identificaron que tenían más barreras emocionales para negociar sexo más seguro que recursos emocionales disponibles.

En un estudio similar (Calderón Soto, 2002), pero con 45 estudiantes adolescentes de séptimo, octavo y noveno grado de una escuela intermedia, simulé un juego de roles de negociación sexual y pedí a los y las estudiantes que generaran argumentos aceptando y rechazando las propuestas sexuales que les hacían sus compañeros o compañeras. Inmediatamente después del juego de roles se les preguntó cuáles emociones asociaron con aceptar y rechazar les proposiciones sexuales y qué emociones asociaron con las proposiciones en sí mismas. Los y las adolescentes reportaron que sentirían más emociones negativas que positivas en situaciones similares a las del juego de roles y entre ellas citaron sentirse: forzados o forzadas, agresivos o agresivas, confundidos o confundidas, incómodos e incómodas. Solamente unos pocos muchachos dijeron que se sentirían bien y sexualmente excitados. En general, en este estudio encontré diferencias por género y grado en las emociones y las destrezas de negociación. Las mujeres de los tres grados reportaron más argumentos para aceptar y rechazar las propuestas sexuales y más emociones asociadas a los temas sexuales que sus pares masculinos. Sin embargo, los y las adolescentes de esa muestra mostraron un repertorio muy limitado de emociones y de destrezas de negociación sexual y de comunicación.

Pacheo Bou (2002) hizo un estudio cualitativo con madres adolescentes que ilustra cómo algunas adolescentes puertorriqueñas entienden la sexualidad y cómo la relacionan con las emociones. Al respecto esta autora dice:

> Las jóvenes vincularon la sexualidad y el sexo con el amor. La mayoría de ellas coincidieron en que hacer el amor y tener sexo son dos cosas distintas. Hacer el amor es cuando una joven decide tener actividad sexual con la persona de quien está enamorada. Tener sexo es cuando se hace porque las personas lo necesitan, mientras que meter es cuando se tiene la relación sexual de penetración con alguien que "no te importa" (pág. 148).

Paralelo a esto, consideran que el deseo sexual se presenta en ellas como una fuerza constante que es capaz de sobreponerse al pensamiento. Definieron el deseo sexual como querer o tener ganas de tener relaciones sexuales. Según estas jóvenes, el deseo sexual tiene un componente de sensaciones corporales (p.ej.: temperatura, nervios) y otro de ideas o pensamientos ("cerebrito") relacionados con las prácticas sexuales que se desean realizar (Pacheco Bou, 2002).

Los estudios reseñados con muestras puertorriqueñas indican que efectivamente hay relación entre las emociones y las conductas sexuales. A veces, esas emociones favorecen que una persona acceda a tener relaciones sexuales (p.e.j., el amor, el deseo sexual); otras veces, impiden que pueda negarse a las mismas (p.ej., el miedo). También se señala la importancia de disponer destrezas para enfrentar las emociones que surgen antes, durante y después de las relaciones sexuales.

En las páginas precedentes ha quedado establecido que una proporción considerable de personas inicia su actividad sexual durante los años de la adolescencia. A pesar de ello, el campo de las relaciones románticas adolescentes es uno en reciente desarrollo. Por otra parte, las relaciones entre emociones y comportamiento sexual se han estudiado muy poco, a pesar de que hay muchos estudios en cada una de esas áreas por

separado. En este trabajo sugiero que los modelos para explicar y predecir el comportamiento sexual podrían fortalecerse si integraran los aspectos emocionales y relacionales. Ahora bien, los pocos modelos teóricos que sugieren relaciones entre las emociones y los comportamientos sexuales requieren más integración e investigación.

Preguntas, Objetivos e Hipótesis del Estudio

Según la revisión de literatura que he hecho hasta aquí, el comportamiento sexual adolescente presenta una progresión desde conductas no-coitales hasta conductas coitales. También se ha establecido que la edad, el género y el estatus socioeconómico tienen un efecto sobre el comportamiento sexual. Asimismo, las actitudes sexuales se han identificado como mediadoras del comportamiento sexual y se ha planteado que las emociones y el comportamiento sexual podrían tener una relación circular o recíproca entre sí. Teniendo esto en cuenta, pretendo responder las siguientes preguntas de investigación.

Preguntas de Investigación

1. ¿Cuáles y cuántas prácticas sexuales reportan haber tenido los y las adolescentes participantes en el estudio? ¿Hay diferencias por género, grado y edad de los y las participantes?
2. ¿Se podría detectar una secuencia o progresión en las prácticas socio-sexuales que los y las participantes reportan haber tenido?
3. ¿Qué tipo de emociones y de valencia emocional asocian los y las participantes a las diferentes prácticas socio-sexuales?
4. ¿Qué relación tienen los valores y actitudes hacia la sexualidad con la experiencia sexual y las emociones asociadas a las prácticas sexuales?

5. ¿De qué manera se relacionan el estatus socio económico, la edad y las actitudes sexuales con la experiencia sexual y con la valencia emocional que los y las participantes asocian con cada práctica sexual?
6. ¿Qué significan los términos emocionales utilizados en este estudio para los y las adolescentes que participaron en el mismo?

Para responder a estas preguntas, me planteé los siguientes objetivos.

Objetivos del Estudio

1. Identificar las prácticas sexuales individuales, o sea, aquellas que las y los participantes realizan solos.
2. Identificar las prácticas socio-sexuales, o sea, aquellas que las y los participantes realizan en compañía.
3. Identificar las emociones que los y las adolescentes participantes en el estudio asocian con las prácticas socio-sexuales.
4. Describir los valores y actitudes sexuales de los y las participantes en el estudio.
5. Evaluar un posible modelo de causalidad no-recursivo entre las principales variables del estudio (edad, estatus socio-económico familiar, creencias y valores sexuales, experiencia sexual y valencia emocional. Véase Fig. 1.1).
6. Explorar los campos semánticos de los términos emocionales utilizados en el estudio.

Hipótesis de Investigación

A continuación presento las hipótesis de investigación. Los números de las mismas corresponden al número del objetivo del que forman parte.

Hipótesis 1a: Más hombres que mujeres reportan masturbarse.

Hipótesis 1b: Más adolescentes de octavo grado que de séptimo grado reportan masturbarse.

Hipótesis 2a: Las prácticas sexuales emergen en un orden o secuencia uniforme.

Hipótesis 2b: Al aumentar la edad, aumenta la experiencia sexual (la variedad de prácticas sexuales).

Hipótesis 2c: Los hombres tienen más experiencia sexual que las mujeres.

Hipótesis 3a: Al aumentar la experiencia sexual, aumenta la valencia emocional.

Hipótesis 3b: La valencia emocional es más positiva para los hombres que para las mujeres,

Hipótesis 3c: La valencia emocional es más positiva para los y las adolescentes de mayor edad,

Hipótesis 4a: La experiencia sexual disminuye al aumentar la claridad de los valores y actitudes sexuales.

Hipótesis 4b: La experiencia sexual aumenta al aumentar la confusión de los valores y actitudes sexuales

Hipótesis 4c: La valencia emocional aumenta al aumentar la claridad de los valores y actitudes sexuales.

Hipótesis 4d: La valencia emocional disminuye al aumentar la confusión los valores y actitudes sexuales.

Hipótesis 5a: El estatus socio económico tiene un efecto directo sobre la experiencia sexual.

Hipótesis 5b: La edad tiene un efecto directo sobre la experiencia sexual.

Hipótesis 5c: La edad tiene un efecto indirecto sobre la experiencia sexual, mediado por la claridad de los valores y actitudes sexuales.

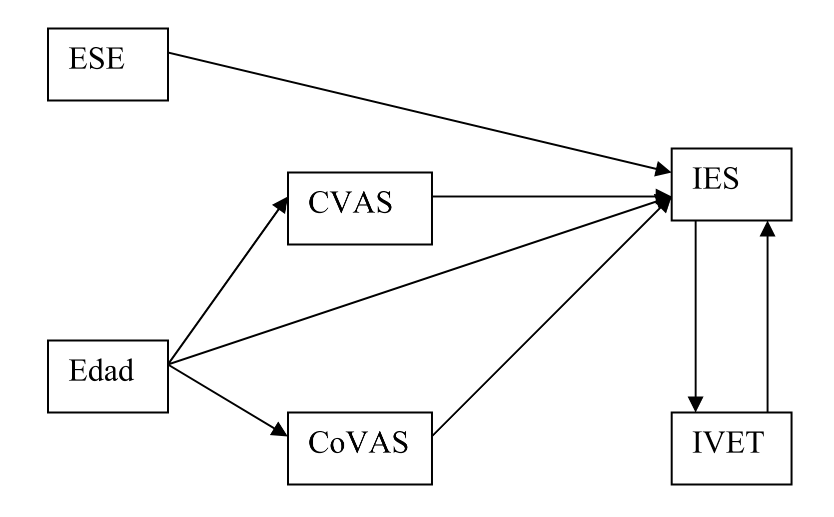
Hipótesis 5d: La edad tiene un efecto indirecto sobre la experiencia sexual, mediado por la confusión de los valores y actitudes sexuales.

Hipótesis 5e: La experiencia sexual y la valencia emocional tienen una relación recíproca, en la que la valencia emocional depende de la experiencia sexual y viceversa.

En la Figura 1.1. muestro de forma gráfica el modelo de relaciones de las hipótesis 5a a la 5e. Según el modelo de la Fig. 1.1, el índice de experiencia sexual (IES) depende de todas las variables que le apuntan con una flecha. Hay que hacer notar que el IES depende del índice de valencia emocional total (IVET), el cual a la vez depende del IES. Es decir, planteo una relación hipotética de efectos mutuos entre la experiencia sexual y la valencia emocional. Las variables que no tienen flechas apuntándoles se llaman variables exógenas o independientes y no dependen de otras en el escenario de la regresión. Las variables que tienen flechas apuntándoles, se llaman variables endógenas o dependientes y dependen de las variables que les apuntan (Byrne, 2006; Kline, 2005).

Figura 1.1.

Modelo No-Recursivo de la Influencia del Estatus Socio-Económico y la Edad Mediada por las Actitudes y Valores Sexuales Sobre la Experiencia Sexual y la Valencia Emocional



Nota: ESE = Estatus Socio-económico. CVAS = Escala de Claridad de Valores y Actitudes Sexuales. CoVAS = Escala de Confusión de Valores y Actitudes Sexuales. IES = Índice de Experiencia Sexual. IVET = Índice de Valencia Emocional Total.

CAPITULO II

MÉTODO

Como ya sabe el lector o lectora, el propósito principal de esta investigación fue describir las prácticas y actitudes sexuales y las emociones que asocian con esas prácticas un grupo de jóvenes de 7º y 8º grado de escuela intermedia. Otro objetivo fue explorar las diferencias y similitudes de las variables mencionadas según el género, la edad, el grado escolar y el nivel socioeconómico de los y las participantes. Por último, propongo un modelo de ecuaciones estructurales que integre todas estas variables. También exploro aspectos con los que los y las jóvenes asocian una lista de términos emocionales. Antes me he referido a esto como el estudio de los campos semánticos de dichos términos para explorar su significado. En este capítulo describo el método, la muestra, los instrumentos, los procedimientos y los análisis de este estudio.

Realicé esta investigación en conjunto con la implantación de una intervención para prevenir infecciones y enfermedades de transmisión sexual (IETS), incluyendo el VIH/SIDA y embarazos en adolescentes, que llevó a cabo el *Proyecto Muévete hacia la Prevención del VIH/SIDA* (Muévete). Este proyecto, dirigido por la Dra. Milagros Méndez, estaba ubicado en el Centro Universitario de Servicios y Estudios Psicológicos (CUSEP) del Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (Méndez & Vélez, 2000). La Dra. Méndez y su equipo contribuyeron a este estudio permitiéndome agregar instrumentos a los utilizados por su proyecto en las medidas iniciales (T1), así como facilitándome el acceso al banco de datos de Muévete para utilizar otras variables e instrumentos útiles para este trabajo.

Participantes

Selección de la muestra

La muestra para el presente estudio incluyó 240 estudiantes de séptimo y octavo grado de cuatro escuelas intermedias del área urbana de San Juan, Puerto Rico. Los y las estudiantes participaron voluntariamente en la intervención del Proyecto Muévete. El protocolo de investigación fue aprobado por el Comité Institucional para la Protección de Sujetos Humanos en la Investigación (CIPSHI), del Decanato de Estudios Graduados y de Investigación (DEGI) de la Universidad de Puerto Rico.

El Proyecto Muévete se basaba en un enfoque ecológico y, por tal razón, pretendía impactar diferentes sistemas, como: el individuo, la escuela y la familia. A continuación describo cómo se llevó a cabo la selección de escuelas y de participantes.

Selección de escuelas

En términos estrictos la muestra de escuelas y de participantes es una de tipo no probabilística. Para evaluar los resultados de la intervención realizada por el Proyecto Muévete se requería que las dos escuelas de intervención y las dos escuelas control fueran comparables entre sí. Las mismas se seleccionaron utilizando los siguientes criterios: 1) Ubicación en el área urbana de San Juan, 2) matrícula entre 300 y 500 estudiantes, 3) existencia de los grados de séptimo, octavo y noveno, 4) ubicación en un área geográfica compartida con otras escuelas de la muestra, 5) población de nivel socioeconómico similar al de otras escuelas de la muestra, 6) presencia de Trabajador(a) Social, 7) presencia de Director(a) o principal, 8) ausencia de un programa de sexualidad o prevención de ETS y/o VIH/SIDA, 9) disposición del Director o Directora y del Trabajador o Trabajadora Social a participar y colaborar con el proyecto, y 10) similitud

observada con otras escuelas de la muestra, según el Estudio de Necesidades del Trabajador o la Trabajadora Social de cada escuela.

Entre agosto y diciembre de 2000, la investigadora principal del Proyecto Muévete y una asistente de investigación graduada de Psicología recopilaron los Perfiles Estadísticos de las escuelas intermedias de los distritos escolares San Juan I (n=6), II (n=5) y III (n= 6). El Departamento de Educación genera el Perfil Estadístico de las Escuelas del Sistema de Educación Pública el cual contiene información general de la escuela tal como zona, grados que atiende, servicios que ofrece, nombre del director o directora, dirección física y postal y teléfonos. También contiene información sobre matrícula, recursos humanos, desglose de maestros y maestras por asignatura y sobre facilidades físicas. A base de esta información una asistente de investigación elaboró tablas de resumen de cada escuela y se eligieron siete de ellas que cumplían con los criterios expuestos para entrevistar al Trabajador o Trabajadora Social de cada una y para obtener copia de su Estudio de Necesidades anual. Después de visitar esas escuelas y de entrevistar al Trabajador o Trabajadora Social, se determinó que cuatro escuelas del Distrito San Juan II (Puerto Nuevo) cumplían la mayor cantidad de criterios establecidos.

Esas cuatro escuelas se compararon entre sí utilizando el Estudio de Necesidades Anual de Trabajo Social de cada una, el cual incluye, además de un perfil sociodemográfico, datos de seis áreas de riesgo del estudiantado, a saber: riesgo de abandonar la escuela, problemas familiares, conducta emocional inadecuada, relaciones interpersonales inadecuadas, comportamiento relacionado al sexo, y conducta asociada al uso y abuso de drogas y/o alcohol. Resumo el resultado de esas comparaciones en la Tabla 2.1. De los 36 elementos que contiene la misma, veinte tienen magnitudes

similares, lo que representa un 55% de similitud entre las escuelas. Entre estas escuelas se hizo una asignación al azar, tirando una moneda al aire, para decidir cuáles serían escuelas de comparación y cuáles de intervención.

Tabla 2.1.

Comparación de Escuelas según Informe Anual de Trabajo Social

	Escuela			
Criterio de selección	A	B	C	D
Matrícula	450	430	419	270
Participación de padres/madres	8-15	10-12	30	50
Nivel Socioeconómico	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo
Estudiantes en riesgo de abandonar la escuela	18.0%	12.2%	21.2%	20.4%
Problemas familiares	6.7%	7.8%	23.4%	4.8%
Conducta emocional inadecuada	7.6	4.4%	5.5%	11.1%
Relaciones interpersonales inadecuadas	8.9%	2.5%	9.8%	6.7%
Comportamiento relacionado al sexo	2.0%	.07%	1.0%	4.1%
Conducta asociada al uso y abuso de drogas y/o alcohol	.2%	2.3%	1.4%	4.1%

Selección de participantes

El 25 de octubre de 2002, el Proyecto Muévete obtuvo autorización de la Dirección del Distrito Escolar San Juan II para llevar a cabo su intervención entre noviembre y mayo de 2003. Del 5 al 19 de febrero de 2003, varias parejas de asistentes de investigación de las cuales formé parte, visitamos los salones de 7º y 8º grado de las escuelas seleccionadas para reclutar a los y las participantes.

Cada grupo recibió una explicación verbal del proyecto, según un protocolo de reclutamiento (Véase Apéndice A: Protocolo de Reclutamiento de Participantes) y los y las estudiantes interesados en participar se llevaron una hoja de consentimiento (Aprobada el 16 de mayo de 2002 por el CIPSHI) para obtener la autorización de la persona encargada para participar en la intervención (Véase Apéndice B: Carta de Aprobación del CIPSHI y Hoja de Consentimiento).

Al día siguiente de entregar las hojas y por las próximas dos semanas recogimos las hojas de consentimiento firmadas, hasta alcanzar un total de 30 participantes por grado para un total de 60 participantes por escuela. Repartimos un total de 457 hojas de consentimiento y recibimos 276 hojas de consentimiento firmadas, lo que representa una tasa de reclutamiento de 60.4%. Finalmente, el grupo que tomó la medida inicial (T1) incluyó 240 estudiantes.

Descripción socio-demográfica de los y las participantes

La Tabla 2.2 muestra que los y las participantes se distribuyeron de forma similar por grado y por género. En términos socioeconómicos la mayor parte de los y las estudiantes provenían de familias de un estatus socio económico modesto.

Diseño

Este es un estudio transversal, correlacional, no experimental, con un componente cuantitativo y otro cualitativo. Los datos provienen de una muestra por disponibilidad.

Los estudios de sección transversal se utilizan en Psicología del desarrollo, disciplina que estudia los cambios de comportamiento a lo largo de la vida (Rodríguez Arocho, 1997). Un supuesto de este tipo de estudios es que se podría anticipar la ruta de desarrollo comparando grupos de edades diferentes dentro de una misma población.

Según ese supuesto, quienes no hayan desarrollado o adquirido una conducta, destreza o conocimiento podrían seguir una trayectoria similar a la que siguieron sus pares, de mayor edad, que ya la adquirieron o desarrollaron (Achenbach, 1981).

Tabla 2.2.

Descripción Socio-demográfica de los y las Participantes

Variable	Categoría	Frecuencia	Porciento
Edad n= 240	12	71	29.6
	13	111	46.3
	14	41	17.1
	15	17	7.1
Grado n= 237	7º	108	45.5
	8o	129	54.4
Género n= 238	Masculino	95	40
	Femenino	143	60
Estatus Socio-económico familiar (ESE)* n=172	Trabajadores sin adiestramiento	54	31.4
	Trabajadores semi-diestros	55	32.0
	Trabajadores adiestrados	26	15.1
	Negociantes medianos y profesionales menores	33	19.2
	Profesionales y negociantes mayores	4	2.3

* Calculé el ESE utilizando el algoritmo de Hollingshead (Hollingshead, 1975). En el mismo se considera el nivel educativo del padre y de la madre, el tipo de ocupación y la estructura familiar (ambos progenitores o uno solo). Los puntajes brutos del ESE oscilaron entre 8 y 61, M=27.5 y DT=12.5.

Instrumentos

Utilizamos dos técnicas para recopilar los datos este estudio. La primera, fue un cuestionario estructurado que incluía preguntas sobre los datos demográficos, las escalas de actitudes y el inventario de prácticas sexuales, entre otros que se describen a continuación. La segunda, fue un experimento asociativo en el que a cada adolescente se le presentó una lista con 15 términos emocionales para que escribieran tres asociaciones inmediatas sobre cada uno de esos términos. A continuación describo cada instrumento.

Inventario de Prácticas Sexuales Individuales (IPSI)

Este inventario está compuesto por nueve reactivos independientes, es decir, que no se suman para formar una escala (Véase Apéndice C). Los extraje y adapté de dos fuentes: una fue el auto informe sobre *Mode of Masturbation and Coital Orgasm* (Israel, 1998) y la otra el *Jewish General Hospital Sexual Self-Monitoring Form: Diary Evaluation of Sexual Behavior and Satisfaction* (Libman, Spector, Binik, Brender, & Fichten, 1998).

En la primera parte del inventario pregunté sobre la ocurrencia de algunas actividades tales como fantasías y sueños sexuales, masturbación y lectura de materiales eróticos y el grado de placer derivado de ellas en una escala ascendente de 1 a 5. En la segunda parte pregunté sobre la masturbación en solitario o individual, la edad de inicio de esa práctica y la frecuencia de fantasías asociadas a la misma. Las conductas sexuales que los y las jóvenes practican solos o solas se analizaron como reactivos individuales.

Inventario de Prácticas Socio-sexuales (IPS) e Índice de Experiencia Sexual (IES)

El IPS contiene 12 preguntas sobre prácticas socio-sexuales, tales como: salir con alguien, besarse en la boca y en el cuello, acariciarse, masturbarse mutuamente, practicar

sexo oral, anal y vaginal (Véase Apéndice D). Estas preguntas se contestan con las categorías sí o no. Para construir este instrumento utilizamos como base el desarrollado por Smith y Udry (1985), el cual tradujimos, adaptamos, le agregamos varios ítemes y lo piloteamos con una muestra de 48 estudiantes de escuela intermedia. En esa prueba piloto se obtuvo una confiabilidad con un alfa de Cronbach de .83.

Utilicé este instrumento de dos maneras, como un inventario para describir las prácticas específicas reportadas por los y las participantes del estudio (IPS) y como una escala sumada o *índice de experiencia sexual* (IES). Para esto último, sumé todas las respuestas positivas a cada ítem, con este procedimiento obtuve puntajes de 0 a 12 que indican no haber realizado ninguna práctica sexual hasta haberlas realizado todas.

Calculé la consistencia interna de IES utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. Este coeficiente resultó ser de .80 ($\underline{N}$=240, $\underline{M}$=2.87, $\underline{DT}$=2.4), lo cual se cataloga como "meritorio" en la literatura estadística (Pardo Merino & Ruiz Díaz, 2002).

Pareo de Emociones con el Inventario de Prácticas Socio-sexuales (IPS) e Índice de Valencia Emocional Total (IVET)

Le pedimos a los y las participantes que asociaran cada práctica sexual del IPS, descrito anteriormente, con dos emociones (Véase Apéndice D). Para esta tarea, a cada estudiante se le proveyó una lista con 14 emociones. El o la estudiante debía elegir dos emociones que describieran cómo se sintió realizando cada práctica o cómo cree que se sentiría si la realizara (Véase Apéndice E). Los nombres de esas emociones corresponden a las llamadas emociones básicas (alegría, tristeza, sorpresa, asco, furia y miedo) y a las emociones aprendidas o de auto-conciencia (vergüenza, culpa y orgullo) (Berk, 2002). También incluí los nombres de cinco emociones citadas por estudiantes adolescentes

puertorriqueños/as en el contexto de la negociación sexual: excitación, comodidad, incomodidad, presión y nerviosismo (Calderón Soto, 2002). Algunos nombres de emociones se acompañaron con uno o dos equivalentes en el lenguaje coloquial de los y las jóvenes de la muestra (p ej.: avergonzado/abochornado/con pachó).

Utilicé tres procedimientos para estudiar las emociones que las y los adolescentes asociaron con las conductas sexuales. Primero, para fines meramente descriptivos, analicé las repuestas simples de las emociones asociadas a cada práctica socio-sexual. En segundo lugar, construí una *escala de valencias emocionales*. Para ello, clasifiqué las emociones en positivas (alegre, excitado, orgulloso, sorprendido, cómodo) y negativas (nervioso, incómodo, con miedo, triste, furia, forzado, avergonzado, culpable, con disgusto/asco). Como cada práctica sexual puede asociarse con dos emociones, es posible establecer una *escala de valencias emocionales* con valores entre –2 y +2. El valor –2 indica que la práctica sexual se asoció con dos emociones negativas, el valor +2 indica que se asoció con dos emociones positivas. Un valor de –1 o de +1 indica que el o la participante sólo asoció la práctica sexual con una emoción de cualquiera de esas valencias. Un valor de 0 (cero) indica que el o la participante asoció la práctica sexual tanto con una emoción positiva como con una negativa, o sea, dio una respuesta emocional ambivalente. En tercer lugar, construí un *índice de valencia emocional total* (IVET), que contempla todas las prácticas sexuales, independientemente de haberla realizado o no. Este índice es un promedio de todas las valencias emocionales. Para construirlo sumé las valencias de cada práctica socio-sexual y dividí el resultado entre el número de prácticas (n=12).

Inventario de Actitudes y Valores Sobre la Sexualidad para Adolescentes (IAVSA)

Este inventario es parte de los Cuestionarios *Mathtech*, desarrollados para los Centros de Control y Prevención de Enfermedades (CDC, por sus siglas en inglés.) Dichos cuestionarios se crearon con dos propósitos: (a) medir las áreas de conocimiento más importantes, actitudes, valores, destrezas y comportamientos que facilitan una sexualidad positiva y satisfactoria o que reducen embarazos accidentales entre adolescentes, y (b) medir posibles resultados importantes de los programas de educación sobre sexualidad (Kirby, 1998). La batería completa de cuestionarios se compone de una prueba de conocimiento (34 ítemes), un inventario de actitudes y valores (70 ítemes) y un inventario de comportamientos (54 ítemes). El inventario de actitudes y valores contiene 14 subescalas. Para efectos de esta disertación utilicé seis de esas subescalas (30 ítemes) que miden aspectos relacionados con los objetivos de esta investigación (Véase Apéndice F). Cada subescala consiste de cinco reactivos de cinco respuestas tipo Likert. Las respuestas son *totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, neutro, de acuerdo*, y *totalmente de acuerdo.* La persona debe circular o marcar el número que indica su acuerdo o desacuerdo con cada ítem. El tiempo de respuesta fluctúa entre 10 y 15 minutos.

Las subescalas excluidas del instrumento original fueron las siguientes: claridad de las metas a largo plazo, comprensión del comportamiento social personal, actitud hacia varios comportamientos de rol de género, actitud hacia la importancia del control de la natalidad, actitud hacia las relaciones sexuales prematrimoniales, reconocimiento de la importancia de la familia, y autoestima y satisfacción con las relaciones sociales.

Algunas de ellas no contribuían a los objetivos de la investigación y otras resultaban redundantes con otras escalas que incluye el cuestionario general del Proyecto Muévete.

Las subescalas del IAVSA que utilicé para este estudio conservaron tanto su forma íntegra como la secuencia de los reactivos. La primera traducción del inventario la leyeron 14 estudiantes de nivel de bachillerato que hicieron comentarios sobre la legibilidad de cada ítem. Consideraron que sólo uno de los ítemes era confuso y propusieron una mejor forma de redactarlo. Un estudiante de bachillerato de Humanidades con estudios formales en Inglés tradujo la escala editada en castellano al inglés y la investigadora principal de Muévete y una estudiante de nivel graduado compararon ésta con la versión original en inglés para determinar el grado de similitud entre ambas versiones (Wild, et al., 2005). El resultado de dicha comparación dejó idénticos todos los reactivos.

Desarrollo del IAVSA

Los y las autoras de los cuestionarios originales de los que extraje el IAVSA siguieron cuatro pasos para desarrollar los instrumentos: (a) generaron de 5 a 10 preguntas para cada resultado psicológico evaluado como importante por un panel de 100 personas expertas; (b) pidieron a grupos pequeños de personas adultas y adolescentes que hicieran sugerencias para cambiar las preguntas; (c) le solicitaron a dos personas profesionales en Psicología adiestradas en el diseño de cuestionarios y la construcción de escalas que examinaran la claridad y la unidimensionalidad de cada pregunta; y (d) le administraron el cuestionario a más de 200 adolescentes. Luego eliminaron aquellos reactivos que tuvieron un coeficiente de correlación mayor a .30 con la Escala de Deseabilidad Social de Crowne y Marlowe (1964, citado por Kirby, 1998), los que

tuvieron la menor carga en cada escala y los que tenían puntajes promedio cerca del puntaje mínimo o máximo posible. En la Tabla 2.3 muestro los coeficientes de confiabilidad originales para las subescalas que utilicé para esta disertación, y los coeficientes de confiabilidad que se obtuvieron en este estudio.

Tabla 2.3.

Coeficientes de Confiabilidad Originales y Actuales para las Sub-escalas del Inventario de Actitudes y Valores sobre Sexualidad para Adolescentes (Kirby, 1998)

Alfa de Cronbach original (n = 990)	Alfa de Cronbach de este Estudio (n = 240)	Escala
.73	.19	Claridad de los valores sexuales personales
.81	.67	Comprensión de las necesidades emocionales
.80	.09	Comprensión de la respuesta sexual personal
.75	.12	Actitud hacia la sexualidad en la vida
.58	.15	Actitud hacia el uso de la fuerza y la presión en la actividad sexual
.85	.20	Satisfacción con la sexualidad personal

El puntaje (0 a 25) para cada escala de este inventario se determina sumando las respuestas y dividiendo entre 5 para facilitar su interpretación según las categorías de la escala. Los puntajes más altos representan actitudes más favorables.

En la Tabla 2.4 presento el nombre de cada subescala y los ítemes que la componen. El signo + o - indica si el ítem debe ser puntuado según se presenta en la escala o de manera inversa.

Como se puede observar en la Tabla 2.3, los coeficientes de confiabilidad del IAVSA obtenidos en este estudio fueron muy bajos, lo que la convierte en una escala poco confiable, lo que puede conducir a estimados imprecisos de los puntajes verdaderos de los y las participantes.

Tabla 2.4.

Subescalas del IAVSA e Ítemes Correspondientes Según Deben Puntuarse

Nombre de la escala	Ítemes
1. Claridad de los valores sexuales personales	-p1; -p5; -p11; +p21; +p30.
2. Comprensión de las necesidades emocionales	+p6; +p8; +p20; +p25; -p28.
3. Comprensión de las respuestas sexuales personales	-p10; +p12; +p14; -p17; -p22.
4. Actitud hacia la sexualidad en la vida	-p4; -p16; +p24; -p27; +p29.
5. Actitud hacia el uso de la presión y la fuerza en la actividad sexual	-p3; +p7; -p18; +p19; +p23.
6. Satisfacción con la sexualidad personal	-p2; -p9; +p13; -p15; +26

Nota: El signo negativo (-) indica que los valores del ítem deben invertirse. El signo positivo (+) indican que deben dejarse iguales.

Para mejorar las propiedades métricas del IAVSA realicé un análisis de componentes principales de los 30 ítemes que lo conforman. Antes de realizar dicho análisis evalué la adecuación de los datos para llevar a cabo un análisis factorial. La inspección de la matriz de correlación reveló la presencia de muchos coeficientes iguales o superiores a 0.4. Eliminé cinco ítemes (-p3, -p4, p23, p24 y –p27) cuyos coeficientes fueron menores a 0.4; por lo tanto, la escala para analizar quedó compuesta por 25 ítemes. El valor del coeficiente Kaiser-Meyer-Oklin fue 0.85, lo cual excede el valor recomendado de 0.6 (Pallant, 2001) y la Prueba de Esfericidad de Barlett alcanzó

significancia estadística, lo cual apoyó la posibilidad de factorizar la matriz de correlación.

Finalmente, el análisis de componentes principales reveló la presencia de seis componentes con autovalores (*eigenvalues*) superiores a 1, que explican cada uno el 25.7%, el 14.0%, el 5.6%, el 5.3%, el 4.7% y el 4.3% de la varianza (Véase Apéndice G). Al inspeccionar el gráfico de sedimentación (*screeplot*) encontré un punto de inflexión a partir del tercer autovalor, por lo que decidí retener los dos primeros factores y desechar del tercero en adelante (Véase Apéndice H). Para facilitar la interpretación de esos dos componentes usé la rotación Varimax. La solución rotada (presentada en la Tabla 2.5) reveló la presencia de una estructura simple (Thurstone, 1947 citado porPallant, 2001), en la que ambos componentes muestran gran cantidad de cargas fuertes, y todas las variables cargan sustancialmente en sólo uno de los componentes. La solución de dos factores explicó un total del 39.7% de la varianza. El Componente 1, al que llamé escala de Claridad de Valores y Actitudes hacia la Sexualidad (CVAS), contribuyó al 24% de la varianza. El Componente 2, al que llamé escala de Confusión de Valores y Actitudes hacia las Sexualidad (CoVAS) contribuyó al 15.7% de la varianza. Los resultados de este análisis apoyan usar los ítemes de CVAS y de CoVAS como escalas separadas.

En la Tabla 2.5 presento los resultados de la rotación Varimax y los ítemes correspondientes a la escala de Claridad de Valores y Actitudes Sexuales (Componente 1) y a la escala de Confusión de Valores y Actitudes Sexuales (Componente 2). En dicha tabla sólo muestro los valores superiores a .40. Una vez construidas las escalas CVAS y CoVAS, realicé un análisis de confiabilidad para cada una de ellas. El coeficiente alfa de

Cronbach para la primera fue de .90 (13 ítems, N=196, M= 43.1, DT=13.41) y para la segunda de .80 (12 ítems, N=186, M= 44.7, DT=9.1).

Tabla 2.5.

Rotación Varimax de la Solución de Dos Factores para los Ítemes del IAVSA

# ítem	Descripción	Componente 1 Claridad de Valores	Componente 2 Confusión de Valores
20	La mayoría del tiempo tengo claros mis sentimientos.	.783	
8	Yo sé lo que necesito para estar feliz.	.782	
25	La mayoría del tiempo comprendo mis sentimientos y emociones.	.756	
12	Comprendo mis sentimientos y reacciones.	.742	
21	Tengo mi propio conjunto de reglas para guiar mi conducta sexual.	.690	
13	Estoy feliz con mi comportamiento sexual actual.	.673	
7	Nadie debería presionar a otro para tener actividades sexuales.	.663	
6	Yo sé lo que quiero y necesito emocionalmente.	.657	
14	Sé como reacciono en diferentes situaciones sexuales.	.646	
30	Yo sé qué es bueno y malo sexualmente para mí.	.629	
26	Estoy satisfecho con mis actividades sexuales ahora.	.574	
19	La gente no debería presionar para tener sexo.	.552	

Tabla 2.5. Cont.

Rotación Varimax de la Solución de Dos Factores para los Ítemes del IAVSA

# ítem	Descripción	Componente 1 Claridad de Valores	Componente 2 Confusión de Valores
29	Las relaciones sexuales proveen una parte importante en la vida.	.445	
17	Estoy confundido acerca de mis reacciones.		.689
11	Se me hace difícil saber mis valores sobre mi conducta sexual.		.661
10	No sé mucho sobre mis respuestas sexuales.		.651
15	Sexualmente, me siento un fracaso.		.626
9	No estoy satisfecho con mi comportamiento sexual.		.588
5	Estoy confundido acerca de lo que debiera o no hacer.		.575
2	No estoy feliz con mi vida sexual.		.548
18	Esta bien presionar para tener relaciones.		.503
1	Estoy confundido acerca de mis creencias sexuales.		.484
22	Cuando estoy en una situación sexual me confundo.		.479
16	Las relaciones sexuales dificultan mucho la vida.		.443
28	Estoy confundido acerca de lo que necesito emocionalmente.		.421
	% de varianza explicada	23.97%	15.72%

Cada una de estas escalas se puntúa sumando los ítemes correspondientes a cada una para obtener un puntaje total de CVAS y de CoVAS. Tanto más alto el puntaje, más claros o más confusos son los valores y actitudes sexuales, respectivamente. Para facilitar la interpretación de los resultados en la escala likert original (con valores de 1 a 5), la puntuación total de CVAS se divide entre 13 y la de CoVAS entre 12.

Grupos Asociativos de Emociones (GAE)

Para explorar el significado que le atribuyen los y las adolescentes participantes a los términos emocionales utilizados en este estudio realicé un experimento asociativo (Luria, 1982). Utilicé un instrumento de asociación libre basado en la técnica de Análisis de Grupos Asociativos (AGA) desarrollada por Szalay y Brent (1967). El experimento asociativo consistió en presentarle a los y las estudiantes una lista de 15 palabras, todas nombres de emociones, con tres espacios para que escribieran bajo cada una de ellas las tres primeras cosas que se les ocurrieran al leerla (Véase Apéndice I). Podían escribir menos de tres ocurrencias o dejar los espacios en blanco si no se les ocurría ninguna asociación. Catorce de las 15 emociones son las mismas utilizadas para el PEIPS; la emoción que añadí fue “enamorado/a”.

En la Tabla 2.6. muestro la correspondencia entre los objetivos de investigación, los instrumentos de medición o colección de datos, las hipótesis de investigación y las pruebas estadísticas o análisis correspondientes.

Procedimientos

Una vez se seleccionó el distrito escolar y las escuelas de intervención y de control se obtuvieron los permisos del Departamento de Educación (DE), en la oficina del Director(a) correspondiente al distrito escolar elegido, y del director(a) de cada escuela

para llevar a cabo los procedimientos de la intervención. A continuación, con el aval del director(a) y la coordinación de la Trabajadora Social, la investigadora principal del Proyecto Muévete y uno o dos de sus asistentes nos reunimos con el personal docente de cada escuela para describirle el proyecto. La Trabajadora Social fue el contacto inicial y el enlace del proyecto con cada escuela.

En cada escuela de intervención ofrecí, junto con la investigadora principal, un taller de dos horas y media al personal docente para presentarles el material que íbamos a cubrir en la intervención con sus estudiantes. Este taller lo realizamos en horario escolar, durante las horas de capacitación otorgadas por el Departamento de Educación (DE). En total lo recibieron 41 maestras y maestros.

Entre el 18 y el 27 de febrero de 2003, los y las asistentes de investigación del Proyecto Muévete, bajo supervisión de la investigadora principal, administramos la T1 en las escuelas de comparación a estudiantes, parientes y maestros y les prometimos ofrecerles los talleres una vez terminara la intervención en las otras escuelas, es decir en el siguiente semestre escolar.

Los y las asistentes de investigación recibimos un adiestramiento de 21 horas para administrar los cuestionarios y facilitar los módulos de la intervención. El grupo de asistentes estuvo compuesto por 10 estudiantes de bachillerato y 6 estudiantes graduados de Psicología y por 2 estudiantes de Trabajo Social. Entre mis funciones como asistente, también colaboré creando y/o adaptando los módulos de intervención, construyendo y/o adaptando escalas e instrumentos de medición, planificando y coordinando actividades de selección y capacitación de asistentes, reclutamiento de participantes, recolección y procesamiento de datos y supervisión de la intervención.

Tabla 2.6.

Correspondencia entre los Objetivos, los Instrumentos, las Hipótesis y los Análisis

Objetivo	Instrumento / Técnica	Hipótesis	Prueba estadística
1. Identificar las prácticas sexuales individuales, las que los y las participantes realizan solos.	Inventario de Prácticas Sexuales Individuales (IPSI).	1a. El porcentaje de hombres que reportan masturbarse es mayor al porcentaje de mujeres que reportan la misma práctica.	- Chi^2
		1b. Más adolescentes de octavo grado que de séptimo grado reportan masturbarse.	- Chi^2
2. Identificar las prácticas socio-sexuales, las que los y las participantes realizan en compañía.	Inventario de Prácticas Socio-sexuales (IPS). Índice de Experiencia Sexual (IES).	2a. Las prácticas sexuales emergen en un orden o secuencia uniforme.	- Análisis de escalograma
		2b. Al aumentar la edad aumenta la experiencia sexual (la variedad de prácticas sexuales).	- Correlación de Pearson
		2c. Los hombres tienen más experiencia sexual que las mujeres.	- Prueba *t*

Tabla 2.6. Cont.

Correspondencia entre los Objetivos, los Instrumentos, las Hipótesis y los Análisis

Objetivo	Instrumento / Técnica	Hipótesis	Prueba estadística
3. Identificar las emociones que los participantes asocian con las prácticas socio-sexuales.	Pareo de Emociones con el Inventario de Prácticas Socio-sexuales (PEIPS), Índice de valencia emocional total (IVET)	3a. Al aumentar la experiencia sexual, aumenta la valencia emocional. 3b. La valencia emocional es más positiva para los hombres que para las mujeres, 3c. La valencia emocional asociada a las prácticas socio-sexuales aumenta al aumentar la edad.	- Correlación de Pearson - Prueba *t* -Correlación de Pearson
4. Describir los valores y actitudes sexuales de los y las participantes.	Inventario de Actitudes y Valores Sobre la Sexualidad para Adolescentes (CVAS y CoVAS).	4a. La experiencia sexual disminuye al aumentar la claridad de los valores y actitudes sexuales. 4b. La experiencia sexual aumenta al aumentar la confusión de los valores y actitudes sexuales. 4c. La valencia emocional aumenta al aumentar la claridad de los valores y actitudes sexuales. 4d. La valencia emocional disminuye al aumentar la confusión los valores y actitudes sexuales.	-Correlación de Pearson -Correlación de Pearson -Correlación de Pearson -Correlación de Pearson

Tabla 2.6. Cont.

Correspondencia entre los Objetivos, los Instrumentos, las Hipótesis y los Análisis

Objetivo	Instrumento / Técnica	Hipótesis	Prueba estadística
5. Evaluar un posible modelo de causalidad entre las principales variables del estudio (edad, estatus socio-económico familiar, creencias y valores sexuales, experiencia sexual y valencia emocional).	Edad, ESE, CVAS, CoVAS, IES e IVET.	5a. El estatus socio económico tiene un efecto directo sobre la experiencia sexual. 5b. La edad tiene un efecto directo sobre la experiencia sexual. 5c. La edad tiene un efecto indirecto sobre la experiencia sexual, mediado por la claridad de los valores y actitudes sexuales. 5d. La edad tiene un efecto indirecto sobre la experiencia sexual, mediado por la confusión de los valores y actitudes sexuales. 5e. La experiencia sexual y la valencia emocional tienen una relación recíproca, en la que la valencia emocional depende de la experiencia sexual y viceversa.	-Análisis Lineal de Trayectorias (*Path Analysis*)
6. Explorar los campos semánticos asociadas a los términos emocionales utilizados en el estudio.	Experimento asociativo con Grupos Asociativos de Emociones.		Análisis de contenido y Semanto-gramas.

Administración de cuestionarios

La semana antes de la intervención del proyecto Muévete administramos el cuestionario de pre-prueba (T1) a los y las estudiantes que entregaron el consentimiento firmado. Cada estudiante recibió un incentivo de diez dólares por contestarlo.

Los GAE se administraron en hojas separadas al inicio de la pre-prueba de Muévete para no contaminar las respuestas con los temas del cuestionario general, esta tarea se completó en 5 a 8 minutos. La administración del cuestionario tomó entre 90 y 120 minutos y se hizo de manera auto-administrada en un formato grupal. En cada salón de 30 estudiantes hubo tres asistentes de investigación para guiar el proceso y responder a sus dudas. En total, sólo hubo cuatro estudiantes con dificultades para leer a quienes se les asistió leyéndoles las preguntas. En estos casos se trató de no violentar la privacidad del o de la estudiante evitando mirar y sugerir sus respuestas.

Para monitorear y motivar el progreso en la administración del cuestionario se le pedía a los y las estudiantes avanzar por secciones específicas del mismo y detenerse al iniciar cada una para leerles las instrucciones y explicarles las escalas de respuestas. De este modo se redujo la tarea en segmentos cortos. Esto también permitió que los y las estudiantes avanzaran a su propio ritmo.

En la siguiente sección describo cómo preparé y analicé los datos obtenidos.

Preparación de los Datos

Tanto para los análisis del Proyecto Muévete como para los de este estudio, en particular, se tomaron diversas medidas para garantizar la calidad de los datos. En primer lugar, todos los cuestionarios fueron digitados por parejas de asistentes de investigación; una persona estaba a cargo de digitar y otra de dictar y cotejar el ingreso de datos en la

computadora. Una vez se digitaron todos los cuestionarios, se realizaron dos procesos de control de calidad. Uno consistió en tomar una muestra al azar del 25% de los casos y revisar que cada uno de ellos estuviera correcto. Luego, se procedió a hacer análisis descriptivos para detectar códigos ilegales. En cada paso se procedía a corregir los errores encontrados y a corroborar los datos perdidos (*missing data*), contrastando el dato digitado contra el dato en el cuestionario correspondiente. A continuación detallo la preparación de cada variable y el análisis propuesto.

Género y Grado

No fue posible determinar el género de dos participantes. Por lo tanto, los análisis que incluyeron esta variable se redujeron a 238 casos. Lo mismo sucedió con tres casos para la variable grado.

Edad

Fue necesario transformar la variable edad para acercarla a una distribución normal. Sin embargo, fue suficiente unir las categorías de 14, 15 y 16 años (n=41, n=14 y n=3, respectivamente). De este modo, la variable edad quedó distribuida como se observa en la Tabla 2.7 ($\underline{X}$= 12.95, DT=.73.)

Tabla 2.7.

Distribución de la Variable Edad Después de Agrupar las Edades de 14 o más años

Edad	Frecuencia	Porcentaje
12	71	29.6
13	111	46.3
14	58	24.2
Total	240	100.0

Estatus Socio-económico

Construí esta variable utilizando el algoritmo propuesto por Hollingshead (1975). Este autor considera que el estatus social es un concepto multidimensional y que los factores primarios del mismo son la ocupación, la escolaridad, el sexo y estado marital. El puntaje del estatus social de una persona o de una familia se calcula multiplicando el valor de la ocupación por un peso de cinco (5) y el valor de la educación por un peso de tres (3). Si los dos miembros de la pareja trabajan asalariadamente se estiman y suman el puntaje de la ocupación y la educación de cada uno por separado, luego se suman los puntajes de cada uno así obtenidos y se dividen entre dos. La ocupación se puntúa en una escala de 1 a 9, según los grupos ocupacionales definidos por el censo de Estados Unidos de 1970. La educación se puntúa en una escala de 1 a 7. Por ejemplo, el estatus de un o una gerente de un supermercado que completó la escuela superior y un año de universidad en negocios se calcularía del siguiente modo: ocupación = 6 x 5 = 30 + educación = 5 x 3 = 15, para un puntaje total de 45. Si tuviera un compañero o compañera que a su vez trabaja asalariadamente y cuyo estatus resultara ser 32, el estatus familiar sería 45 + 32 = 77 / 2 = 38.5. Los puntajes de este índice varían de 8 a 66, independientemente de que se base en uno o dos miembros de la familia. Tanto más alto el puntaje, más alto el estatus socio-económico de la familia.

Para efectos de los análisis multivariados transformé los puntajes brutos de la variable estatus socio-económico (ESE) mediante la raíz cuadrada de los mismos para acercarla a una distribución normal. Una vez transformada, los puntajes oscilaron entre 2.83 y 7.81 ($\underline{X}$=5.11, DT=1.19). Vale recordar que la mayoría de los y las participantes de este estudio provienen de familias con pocos recursos. Para los análisis que emplean

esta variable los casos se reducen a 172, pues 68 estudiantes no proveyeron datos suficientes para calcular el índice de estatus socio-económico familiar. Para no alterar de forma artificial los resultados, preferí usar los datos disponibles y no imputar valores a los casos perdidos. La única excepción en la que se imputan datos para esta variable, es en análisis lineal de trayectorias. El programa AMOS, que utilicé para dicho análisis, estima automáticamente los datos perdidos por un procedimiento llamado *full information maximun likelihood*; el cual es considerado por sus autores como el mejor método de imputación disponible (Arbuckle & Wothke, 1999).

Inventario de Prácticas Socio-sexuales

Hubo 24 casos con datos incompletos en el IPS. El análisis de datos perdidos mostró 16 patrones de datos perdidos para esos 24 casos. De los 240 casos que conforman la muestra total, el 90% tenía información completa y en los datos perdidos del 10% no sobresalió ningún patrón persistente. Por esta razón consideré que el patrón de datos perdidos era aleatorio. Además, una vez que organicé la matriz de variables que componen el IPS en orden de frecuencia ascendente, los valores perdidos quedaron distribuidos de manera tal que concordaban con lo esperado en una secuencia de escalograma. Es decir, estaban ubicados donde se esperaría que la conducta estuviera ausente (codificada con el valor cero) y bien podrían sustituirse de ese modo. Sin embargo, antes de proceder a cambiar los datos perdidos por ausencia de conducta, apliqué un método de imputación basado en el algoritmo de *expectativa-maximización* (EM) utilizando el programa EQS 6 (Bentler, 2006). El algoritmo EM es uno de los métodos de imputación más sofisticados, ya que puede estimar un puntaje perdido basándose en un modelo explícito del mecanismo subyacente de la pérdida de datos. El

algoritmo EM tiene dos etapas, en la primera etapa (E) imputa puntajes predichos en una serie de regresiones de cada variable perdida con respecto a las demás variables para un caso particular. En el segundo paso (M), el conjunto completo de datos imputados se somete a un estimación de máxima probabilidad (*maximum likelihood estimation*). Estos pasos se repiten hasta que se encuentra una solución estable (Kline, 2005). Todos los datos imputados de este modo fueron cercanos a cero. Finalmente, cambié los valores perdidos por ceros (ausencia de la práctica sexual específica), con lo cual pude utilizar la totalidad de la muestra para los análisis posteriores conservando el sentido de las categorías ausencia (0) o presencia (1) de la conducta.

Índice de Experiencia Sexual

Creé un *índice* para medir la *experiencia sexual* (IES) sumando las diferentes prácticas sexuales que cada adolescente reportó haber realizado en el IPS. Por definición, tanto mayor es el número de prácticas reportadas, mayor es la *experiencia sexual*.

En la muestra total, 31 estudiantes (12.9%) obtuvieron un puntaje igual a cero y un estudiante obtuvo un puntaje igual a 12, el resto se distribuyó en medio de estos extremos. El promedio fue 2.9, con una desviación típica (DT) de 2.36. Los valores percentiles para este índice fueron los siguientes: P_{25}=1, P_{50}= 2, P_{75}=4 (el percentil P_x es el punto por debajo del cual se halla el x por ciento de las puntuaciones).

Los puntajes de este índice se distribuyeron de forma asimétrica. El índice de asimetría (*skewness*) fue igual a 1.17 con error típico de asimetría (ETA) de .16 y el índice de elevación (*kurtosis*) fue 1.41 con un error típico de elevación (ETE) igual a .31. Para corregir la distribución decidí transformar la variable aplicando la raíz cuadrada a los valores originales (Tabachnick & Fidell, 1989), lo que resultó en una distribución más

ajustada a los supuestos de normalidad (asimetría=-.27, ETA=.16 y elevación=-.11, ETE=.31). Los puntajes de la raíz cuadrada del IES alcanzaron valores entre 0 y 3.5 (X=1.5, DT=.79, P_{25}=1, P_{50}= 1.41, P_{75}=2).

Índice de Valencia Emocional

Para medir la valencia emocional para el total de las prácticas socio-sexuales, construí un *índice de valencia emocional total* (IVET). Para ello, sumé las valencias emocionales de cada práctica sexual y dividí el resultado entre el número de prácticas. Dicho índice, con valores entre –2 y +2, obtuvo un promedio de -0.33, con una desviación típica de .89 (n=233) y los siguientes percentiles: P_{25}= -1.04, P_{50}= -0.25, P_{75}= 0.25 La distribución de los valores de este índice cumple con los supuestos de normalidad (asimetría=.15, ETA=.16; elevación=-.56, ETE=.32).

Escala de Claridad de Valores y Actitudes Hacia la Sexualidad

Los puntajes de la escala de Claridad de Valores y Actitudes Sexuales (CVAS) mostraron una distribución con sesgo negativo. Por esta razón, transformé dichos puntajes aplicándoles la raíz cuadrada (Tabachnick & Fidell, 1989), lo cual mejoró notablemente su distribución (asimetría=-.103, ET=.157; elevación=-.235, ET=.213). Los puntajes brutos transformados alcanzaron valores entre 1 y 7.42 (recorrido=6.42), el promedio fue de 4.67 (ET=.09), y la desviación típica fue de 1.42. Los valores percentiles para la escala transformada fueron los siguientes: P_{25}=3.77, P_{50}= 4.69, P_{75}=5.57.

Análisis Estadísticos

Inventario de Prácticas Sexuales Individuales (IPSI)

Para cumplir con el primer objetivo del estudio, utilicé estadísticas descriptivas (frecuencia, porcentaje, media y desviación típica). En general, la primera parte del IPSI

generó dudas sobre su confiabilidad debido a las inconsistencias en las respuestas. Esto puede deberse a la forma en que está construida esta parte del inventario o a la instrucción relacionada con el mismo, la cual sólo pide que se marque con equis (X) si la práctica ocurrió y que luego se evalúe el grado de placer de cada una, lo que puede haber inducido a no marcar si la práctica ocurrió pero sí a evaluarla. Utilicé la prueba de Chi^2 para probar las hipótesis de que el porcentaje de hombres que reportan masturbarse es mayor al de mujeres que reportan la misma práctica, así como para probar que el porcentaje de los y las adolescentes que se masturban es mayor en octavo que en séptimo grado.

Inventario de Prácticas Socio-sexuales (IPS) e Índice de Experiencia Sexual (IES)

Para cumplir el segundo objetivo del estudio utilicé, además de las estadísticas descriptivas, el análisis de escalograma del IPS y correlaciones de Pearson entre las variables edad y experiencia sexual en general y por género. Utilicé la prueba *t* de Student para comparar los promedios de experiencia sexual entre hombres y mujeres.

El análisis de escalograma es un método descriptivo para mostrar si las respuestas de una escala se conforman o no con un orden dado. Además, se supone que el puntaje que la persona obtiene en dicha escala nos permite saber con precisión las respuestas que dio a cada una de las preguntas incluidas en la escala (Guttman, 1949). Por ejemplo, en el desarrollo motor infantil se esperaría la siguiente secuencia para lograr la conducta de correr: 1) voltearse, 2) sentarse, 3) gatear, 4) caminar, y 5) correr. Si en una escala de este tipo un niño obtiene un puntaje 3, eso significaría que ya se voltea, se sienta y gatea.

> La escala de Guttman asume que un conjunto de medidas observadas codificadas dicotómicamente puede ordenarse de acuerdo a su dificultad para construir una escala unidimensional de un fenómeno subyacente (McCutcheon, 1987, pág. 45, traducción mía).

En esta investigación, dicho fenómeno subyacente o latente es el concepto *experiencia sexual*. Uno de los supuestos de este tipo de escala es que las variables representan una estructura jerárquica y, en el más simple de los casos, las dependencias entre unas y otras constituyen una escala lineal única que se puede describir como una cadena o patrón sistemático de implicaciones lógicas con dirección, tal como: W→ X→ Y→ Z, donde la flecha hacia la derecha (→) significa "es prerrequisito para" (White, 2000). Este tipo de escala se puede utilizar para medir actitudes, tareas de desempeño (aprendizaje) y tareas conductuales (Dayton, 1998).

Se han propuesto diferentes maneras para analizar un escalograma. Aquí desarrollé las fórmulas expuestas por McCutcheon (1987, págs.. 44-48) utilizando Microsoft Excel™.

Según el modelo clásico del escalograma unidimensional, si designamos una respuesta afirmativa como 1 y una respuesta negativa como 0, tenemos *k* (número de variables) + 1 patrones de respuesta "correctos", es decir, según el patrón de progresión esperado. En el ejemplo de la conducta de correr, tenemos una escala con cinco variables y los seis patrones correctos posibles, en orden desde la conducta más fácil hasta la más difícil, serían los siguientes: (0,0,0,0,0) (1,0,0,0,0) (1,1,0,0,0) (1,1,1,0,0) (1,1,1,1,0) y (1,1,1,1,1). El primero de estos patrones indica que el niño o niña no presenta ninguna de las conductas, el segundo indica que presenta sólo la conducta de voltearse, el tercer caso presenta las conductas de voltearse y de sentarse, y así sucesivamente hasta que en el último caso están presentes todas las conductas desde voltearse hasta correr. Por otra parte, y siguiendo con el ejemplo, si los ítemes son dicotómicos hay $2^k = 2^5 = 32$ patrones de respuesta posibles, pero ya que sólo seis se consideran correctos, porque

cumplen la regla de progresión lineal desde la conducta más fácil a la más difícil, entonces (32 – 6 =) 26 serían incorrectos o excepciones a la secuencia esperada, y tendrían formas que rompen el orden o encadenamiento de las conductas, tales como: (0,0,1,1,1) (0,1,1,0,0) (1,0,1,0,1) (McCutcheon, 1987).

En el caso del *Inventario de Prácticas Socio-sexuales* (IPS) que consta de 12 variables, hay $k + 1 = 13$ patrones de respuesta correctos y $2^{12} = 4{,}096$ patrones de respuesta posibles. Pero como sólo hay 13 "correctos", ordenados desde la práctica más fácil o frecuente hasta la más difícil o escasa, entonces habría 4,096 – 13 = 4,083 patrones incorrectos o excepciones respecto al orden esperado.

Utilicé Microsoft Excel™ para desarrollar el análisis de escalograma. Dispuse los datos de modo tal que las columnas representan las variables o ítemes de la escala y las filas representan cada caso o adolescente que respondió el cuestionario. Seguí los siguientes pasos para obtener el ordenamiento de los ítemes:

1) Sumé las respuestas positivas (codificadas con 1) de cada variable para obtener un total por columna.
2) Ordené las variables (columnas) en orden descendente, de mayor a menor frecuencia, es decir, de la práctica más frecuente a la menos frecuente.
3) Sumé las respuestas positivas que dio cada persona para obtener un total por fila.
4) Ordené las filas en orden descendente, desde las personas con más prácticas (12) hasta las personas con menos prácticas (0).
5) Agrupé las filas (casos) en los patrones de respuesta comunes y conté su frecuencia.

6) Por último, calculé los coeficientes de reproducibilidad y de congruencia o escalabilidad de Guttman expuestos por McCutcheon (1987).

El coeficiente de reproducibilidad indica "la proporción de respuestas en la muestra que se pueden reproducir a partir del orden general de los sujetos en un patrón que se acerque más estrechamente a un orden uniforme" (Achenbach, 1981, pág. 136). Guttman (1949) la definió como: "El grado de aproximación a la perfección es medido por un coeficiente de reproducibilidad, que es la frecuencia empírica relativa con la cual los valores de los atributos se corresponden con intervalos de una variable en escala... una aproximación aceptable a la escala perfecta se ha establecido arbitrariamente en un 90 por ciento de reproducibilidad" (pág. 89, traducción mía).

El índice de congruencia de la reproducibilidad o coeficiente de escalabilidad indica el grado en que una escala puede considerarse unidimensional. Un coeficiente de escalabilidad de 1.0 indica una escalabilidad perfecta, mientras que uno de 0.0 indica una escalabilidad no mayor que la esperada en forma aleatoria para los totales obtenidos de respuestas positivas y negativas. Se considera que un coeficiente de escalabilidad por encima de 0.60 indica que una escala es unidimensional (Achenbach, 1981).

Pareo de Emociones Asociadas al Inventario de Prácticas Socio-sexuales

Para alcanzar el tercer objetivo del estudio utilicé estadísticas descriptivas de las emociones asociadas a las prácticas sexuales (PEIPS). Luego, construí una escala de valencias emocionales, a la que llamé *índice de valencia emocional total* (IVET), con valores de –2 a +2, y usé correlaciones de Pearson y pruebas *t* de Student para probar las hipótesis relacionadas con la valencia emocional total y la experiencia sexual, la edad y el género.

Escalas de Actitudes y Valores Hacia la Sexualidad

Utilicé estadísticas descriptivas y correlaciones de Pearson para probar las hipótesis que involucran la escala de Claridad de Valores y Actitudes hacia la Sexualidad (CVAS) y la escala de Confusión de Valores y Actitudes hacia la Sexualidad.

Modelo Causal

Por otra parte, aunque este sea un estudio no experimental, se pueden estudiar hipótesis explicativas o causales, es decir, presumir los efectos de unas variables sobre otras, sin manipular la supuesta causa. Un método particularmente poderoso y apropiado para este tipo de análisis con datos no experimentales es el método de ecuaciones estructurales (MEE) (Reynolds & Gutkin, 1999). En particular, el análisis lineal de trayectorias o *path analysis* es una técnica de ecuaciones estructurales para analizar modelos estructurales con variables observadas (Kline, 2005).

Utilicé el análisis lineal de trayectorias (ALT) para analizar las relaciones entre dos variables demográficas exógenas (SES y edad), y cuatro variables endógenas: los valores y actitudes sexuales (CVAS y CoVAS), la experiencia sexual (IES) y la valencia emocional (IVET) (Véase Fig. 1.1.). Para cada una de éstas últimas, hay una variable exógena no observada, el error. A cada error le asigné un peso de regresión con valor igual a uno (Kline, 2005).

Para calcular los valores estimados del modelo utilicé el programa AMOS 4 (Arbuckle & Wothke, 1999), usando el método de probabilidad máxima (*maximun likelihood, ML*). El ajuste del modelo se evaluó con el estadístico Chi-cuadrado y la raíz cuadrada del error de aproximación (en Inglés, *Root Mean Square Error of Approximation*, RMSEA). Estos índices se utilizan para evaluar si la matriz de covarianza

estimada es una representación adecuada de la matriz de covarianza de la muestra. Dicho de otro modo, para probar si el modelo propuesto se ajusta a los datos de la muestra. En general, un ajuste aceptable es aquel en el que se obtiene un valor de Chi-cuadrado pequeño (un valor de cero indica ajuste perfecto) y no significativo (i.e., $p > .05$). Un RMSEA de 0.05 o menor es un indicador adicional de ajuste aceptable (Kline, 2005).

Análisis Cualitativo

Utilicé una sub-muestra aleatoria y estratificada por grado y género del 52% de las y los 149 participantes que respondieron el GAE. Decidí no utilizar todos los casos porque representaba codificar 6,216 respuestas, lo que implicaba un trabajo más allá del tiempo y de los recursos disponibles. La Tabla 2.8 muestra cómo quedó distribuida dicha sub-muestra (n=78). Usé el siguiente procedimiento para llegar a la misma: 1) Conté el número de casos por grado y género. 2) Establecí el porcentaje de cada grupo con respecto al total. 3) Multipliqué la N de cada sub-grupo por el porcentaje obtenido en paso 2. El resultado fue una sub-muestra de 37 participantes. 4) Multipliqué el resultado del paso anterior por dos para aumentar la representatividad de la sub-muestra, para un total de 78 participantes, equivalente a un 52% del total de los casos.

Para seleccionar los 78 casos a codificar utilicé una tabla de números aleatorios. Consideré los últimos tres dígitos de cada número, para que correspondieran a los números de identificación de cada participante.

Para codificar las respuestas del GAE seguí el siguiente procedimiento: 1) Formé un equipo voluntario de tres jueves, compuesto por una estudiante doctoral de psicología social-comunitaria, una estudiante doctoral de psicología clínica y el autor; las tres personas tenemos experiencia previa en educación sexual e intervención con

adolescentes. 2) Utilizando SPSS obtuve una muestra aleatoria del 15% de la muestra total de casos (n=22). 3) Imprimí una lista de los números de identificación de los casos así seleccionados y entregué al equipo de jueces una copia de las respuestas de los y las participantes con sus números de identificación. 4) Cada juez, por separado, elaboró una lista de categorías emergentes de la lectura de las respuestas a todos los términos emocionales de los casos elegidos en el punto dos. 5) Convertí las tres listas de categorías, producidas en el paso cuatro, en un diccionario único o consolidado de 20 códigos con sus respectivas definiciones o descripciones y uno o dos ejemplos de cada uno. 6) Cada juez codificó los 78 protocolos de la sub-muestra elegida para análisis utilizando el diccionario consolidado y vació su codificación en una tabla de codificación con los números de identificación de los y las participantes en las filas y los términos emocionales en las columnas. En el proceso de codificación discutimos y agregamos siete códigos al diccionario de codificación, para un total de 27 códigos (Véase Apéndice J).

Tabla 2.8.

Frecuencia y Porciento por Grado y Género de la Distribución de la Submuestra Utilizada para el Análisis de Grupos Emocionales

Séptimo Grado		Octavo Grado	
Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
16	18	18	26
20%	23%	23%	34%

Como recordará el lector o lectora, a cada participante se le pidió que diera tres respuestas por cada término emocional o estímulo. Para resumir las tres respuestas en un

solo código cada juez siguió el siguiente algoritmo. Paso 1: Lea todas las respuestas (máx. 3). Paso 2: Si todas pertenecen a la misma categoría, asigne el código correspondiente. Paso 3: Si dos pertenecen a la misma categoría, asigne el código correspondiente. Paso 4: Si las tres respuestas pertenecen a categorías diferentes, asigne el código correspondiente a la primera respuesta.

Para consolidar la codificación de las respuestas hicimos una reunión en la que cada juez tenía su tabla de codificación llena y procedimos a llenar una tabla de codificación vacía utilizando los siguientes criterios: 1) Si ninguno de los tres jueces coincidió en el código asignado, revisábamos la respuesta en cuestión, la discutíamos y llegábamos a un acuerdo sobre el código más apropiado. 2) Si dos jueces coincidían en el código, se asignaba el mismo como un acuerdo parcial. 3) Si los tres jueces coincidíamos en el código, se asignaba el mismo como un acuerdo unánime. Este procedimiento es una adaptación del sugerido por Miller (2001).

La Tabla 2.9 muestra la distribución porcentual de estos tres tipos de acuerdo entre jueces. En la columna titulada "Porcentaje de No Respuesta" se muestra el porcentaje del total de casos codificados que no respondió a cada término emocional.

En la sub-muestra codificada había 1,169 acuerdos posibles, pero se restaron 344 porque el o la adolescente no dio una respuesta para codificar. Del total de acuerdos válidos (n= 845), el porcentaje de acuerdos unánimes fue 44.6% (n=368). El porcentaje de acuerdos parciales fue 36.7% (n=303) y el de acuerdos por discusión fue 18.7% (n=154). Estos porcentajes varían según el término emocional. En la Tabla 2.8, se observa que el término emocional con más acuerdos unánimes fue Orgulloso/a, seguido

por el término Cómodo. Los términos en los que hubo menos acuerdos unánimes fueron Culpable y Disgusto/Asco.

En dicha tabla también se observó una tendencia de los y las participantes a no dar respuestas conforme se progresa en el instrumento utilizado para generar asociaciones. Hay al menos tres explicaciones para dicha tendencia. Una es que la tarea resultó un poco ardua para los y las adolescentes. Otra es que los términos con mayor porcentaje de no respuestas sean más complejos para el nivel de desarrollo del léxico emocional alcanzado por este muestra de adolescentes. También, podría ser que las emociones con menos respuestas son negativas y que los y las participantes hayan tenido reticencia a hablar de ellas.

Tabla 2.9.

Porcentaje del Tipo de Acuerdo entre Jueces para la Codificación de cada Término Emocional

Término Emocional	Tipo de Acuerdo entre Jueces			Porcentaje de No Respuesta
	Acuerdo Unánime	Acuerdo Parcial	Acuerdo por Discusión	
Alegre	54.5	26.0	19.5	1.3
Excitado/a	42.0	38.0	20.0	35.9
Orgulloso/a	62.9	32.9	4.3	10.3
Sorprendido/a	39.1	46.9	14.1	17.9
Cómodo/a	59.1	28.8	12.1	15.4
Nervioso/a	43.5	33.9	22.6	20.5
Miedo	37.3	35.6	27.1	24.4
Triste	45.2	37.1	17.7	20.5
Coraje	39.3	32.8	27.9	21.8
Forzado/a	36.1	38.9	25.0	53.8
Avergonzado/a	37.0	37.0	26.1	41.0
Culpable	35.4	43.8	20.8	38.5
Disgusto/Asco	31.4	51.4	17.1	55.1
Incómodo/a	47.4	36.8	15.8	51.3
Enamorado/a	40.4	44.2	15.4	33.3

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Los resultados de este estudio están organizados de la siguiente manera. Primero, describo las prácticas sexuales individuales y sus asociaciones con el grado y el género. En segundo lugar, describo las prácticas socio-sexuales y su relación con el género, con la edad y su secuencia u orden. En tercer lugar, presento un índice de experiencia sexual y sus asociaciones con la edad y al género. En cuarto lugar, describo las emociones asociadas a las prácticas sexuales. Luego utilizo un índice de valencia emocional y analizo sus relaciones con la experiencia sexual, la edad y el género. En quinto lugar, analizo las relaciones de las escalas de actitudes y valores hacia la sexualidad con la experiencia sexual y con la valencia emocional. En sexto lugar, presento un análisis lineal de trayectorias (*path analysis*) de un modelo con el que proponía predecir la experiencia sexual y la valencia emocional. Dado que dicho modelo resultó poco parsimonioso presento también un modelo exploratorio para estas mismas variables. Por último, presento un análisis cualitativo de los cinco términos emocionales que los y las participantes asociaron con más frecuencia a las diversas prácticas socio-sexuales. Al final del capítulo, resumo todos los resultados.

Prácticas Sexuales Individuales

Exploré las prácticas sexuales que los y las adolescentes realizan solos o solas mediante el Inventario de Prácticas Sexuales Individuales (IPSI). Este inventario genera dudas sobre su confiabilidad, ya que generó algunos resultados inconsistentes. Como se puede observar en la Tabla 3.1, la cantidad de adolescentes que contestó la primera parte de la pregunta es diferente a la cantidad que contestó a la segunda parte; por ejemplo, 64

reportaron fantasías sexuales y 76 evaluaron cuán placenteras fueron dichas fantasías. En lo que respecta a la masturbación, 48 dijeron haberse masturbado y 50 contestaron a la pregunta sobre la frecuencia con la que se habían masturbado.

En la Tabla 3.1. presento los porcentajes de las respuestas válidas para cada ítem. Solamente entre una cuarta y una quinta parte de los y las adolescentes de la muestra reportaron fantasías y sueños sexuales, masturbación y uso de materiales eróticos. Más de la mitad de los y las que reportaron el grado de placer que les produjo cada práctica consideran que el placer fue de poco a moderado.

En la segunda parte del IPSI pregunté sobre la masturbación, su frecuencia, frecuencia de fantasías relacionadas a la misma y edad de inicio de la práctica. Cerca de una quinta parte de los y las adolescentes de la muestra reportaron haberse masturbado alguna vez. Del 21% (n=48) que reportó masturbarse, el 62% lo hace dos o más veces al mes. La edad promedio para empezar a masturbarse fue 11 años de edad (DT=2.21).

Hipótesis 1a: El Porcentaje de Hombres que Reportaron Masturbarse es Mayor al Porcentaje de Mujeres que Reportaron la Misma Práctica

Entre los y las adolescentes de esta muestra, la masturbación es una práctica predominantemente masculina. En la Tabla 3.2 se observa que de 47 personas que reportaron haberse masturbado (en la Tabla 3.1, había 48, pero en ésta no sabemos el género de una de ellas), 41 son hombres. Esta diferencia por género es estadísticamente significativa (Chi^2 = 52.79, 1 *gl*, p. = .000).

Tabla 3.1.

Actividades Sexuales Individuales: Frecuencias y Porcentajes

Actividad sexual (n=239)	Sí ocurrió		¿Cuán placentera fue?*					
	f	%	*f*	1	2	3	4	5
Fantasías sexuales	64	26.8	76	38.2	7.9	18.4	11.8	23.7
Sueños sexuales	70	29.3	77	39.0	7.8	18.2	10.4	24.7
Masturbación	45	18.8	54	48.1	9.3	14.8	11.1	16.7
Leer material erótico	51	21.3	65	40.0	7.7	24.6	9.2	18.5
Ver material erótico	53	22.2	62	37.1	9.7	19.4	16.1	17.7

Masturbación

	f	%
¿Te has masturbado alguna vez? (n=228)		
Sí	48	21.1
No	179	78.9
¿Con qué frecuencia te masturbas? (n=50)		
Una o más de una vez al día	7	14.0
4 a 6 veces a la semana	5	10.0
2 a 3 veces a la semana	10	20.0
Una vez cada dos semanas	9	18.0
Una vez al mes	15	30.0
Una vez cada dos meses	2	4.0
Una vez al año	2	4.0
¿Tienes fantasías o piensas en algo o alguien cuando te masturbas? (n=60)		
Siempre	13	21.7
Frecuentemente	9	15.0
Ocasionalmente	8	13.3
Casi nunca	12	20.0
Nunca	18	30.0
	M	
¿A qué edad comenzaste a masturbarte? (n=45)	11.11	

* Nota: La escala va de poco placentera=1, a muy placentera=5.

Tabla 3.2.

Masturbación por Género: Frecuencias y Porcentajes

	Género				Total	
	Masculino		Femenino			
¿Te has masturbado?	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Sí	41	44.6	6	4.5	47	20.9
No	51	55.4	127	95.5	178	79.1
Total	92	100.0	133	100.0	225	100.0

Hipótesis 1b: Más Adolescentes de Octavo Grado que de Séptimo Grado Reportaron Masturbarse.

No hay diferencias respecto a la masturbación entre los y las estudiantes de séptimo y octavo grado (Chi^2 = .017, 1 *gl*, p. = .896). De los 48 que dijeron haberse masturbado alguna vez, 22 son de séptimo grado y 26 de octavo.

Prácticas Socio-Sexuales

El segundo objetivo de este estudio fue identificar conductas sexuales que las y los participantes practican en compañía. Para ello utilicé el Inventario de Prácticas Socio-sexuales (IPS). Los datos de la Tabla 3.3 indican que la práctica sexual más común para los y las participantes del estudio fue besar a alguien en la boca (Beso=78.3%) y salir con alguien que le gusta (Cita=53.7%); lo menos común para ellos y ellas fue tener sexo anal (Anal) o masturbar a alguien (D-masturb) (2.9%, respectivamente). Las conductas restantes, tales como haber besado o recibido besos en el cuello (Cuello),

haberse frotado el cuerpo con otra persona (Frote), tocar los senos (T-senos) o los genitales (T-genital), tener relaciones con penetración (Penetrac), recibir masturbación (R-masturb) o sexo oral (R-oral) y dar sexo oral (D-oral) se hallan entre esos dos extremos.

En la Tabla 3.3 la columna titulada "Orden Inicial" muestra el orden hipotético que asignamos a las prácticas cuando construimos la escala. Como puede observarse, dicho orden no se confirmó con los datos de esta muestra. La Gráfica 3.1 facilita visualizar la frecuencia con la que se dio cada una de las prácticas sexuales.

Gráfica 3.1.

Frecuencia de las Prácticas Socio-sexuales (n = 240)

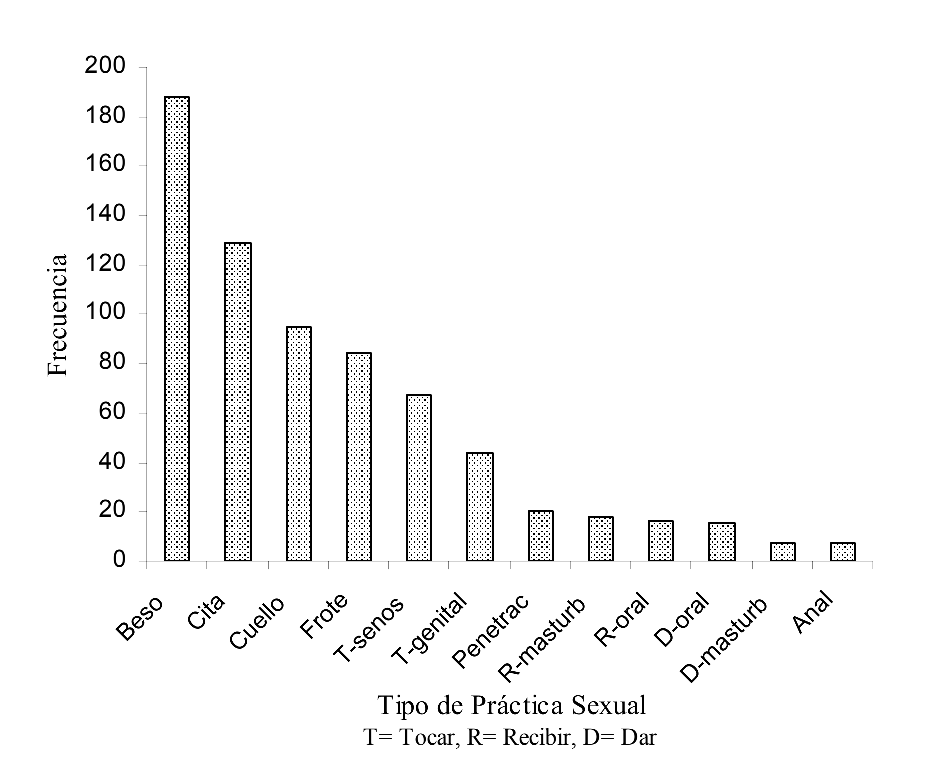


Tabla 3.3.

Distribución de Frecuencias en Orden Descendente de las Prácticas Socio-Sexuales (n = 240).

Orden Inicial	Práctica Sexual	Sí		No	
		f	%	*f*	%
2	¿Has besado a alguien en la boca?	188	78.3	52	21.7
1	¿Has salido a una cita con alguien que te guste?	129	53.7	111	46.3
3	¿Alguna vez le has besado el cuello a otra persona o te lo han besado a ti?	95	39.6	143	59.6
4	¿Has frotado tu cuerpo con el de otra persona?	84	35.0	151	62.9
8	¿Alguna vez le has tocado los senos a alguien o te han tocado los senos a ti?	67	27.9	170	70.8
5	¿Alguna vez le has tocado el pene o la vagina a otra persona?	44	18.3	191	79.6
12	¿Has tenido relaciones sexuales con penetración? (Cuando se introduce el pene en la vagina)	20	8.3	215	89.6
10	¿Alguna vez te han masturbado a ti?	18	7.5	217	90.4
7	¿Alguna vez te han hecho sexo oral? (Alguien ha puesto su boca o lengua en tus genitales)	16	6.7	221	92.1
6	¿Alguna vez le has hecho sexo oral a otra persona? (Que hayas puesto tu boca o lengua en los genitales de otra persona)	15	6.3	223	92.9
11	¿Alguna vez has tenido sexo anal? (Que una persona haya introducido su pene en el ano de otra persona)	7	2.9	227	94.6
9	¿Alguna vez has masturbado a alguien?	7	2.9	232	96.7

En la Tabla 3.4 muestro el análisis de las prácticas sexuales por género (n = 238). Según se observa, la secuencia de las mismas es similar a la de la muestra total. Sin embargo, los hombres se comportaron diferente a las mujeres en cuatro prácticas: más hombres que mujeres reportaron haber frotado su cuerpo con el de otra persona (Chi^2 (238)= 10.1, *gl*=1, p = .001); haber tocado o que les hayan tocado los pechos (Chi^2 (238)=17.6, *gl*=1, p = .000); haber tenido relaciones sexuales con penetración (Chi^2 (238)=13.1, *gl*=1, p = .000); y haber sido masturbados por otra persona (Chi^2 (238)=8.5, *gl*=1, p= .004).

En la Gráfica 3.2. se puede visualizar la distribución de las prácticas sexuales según el género.

Gráfica 3.2.

Porcentaje de Prácticas Sexuales Reportadas por Género (n = 238)

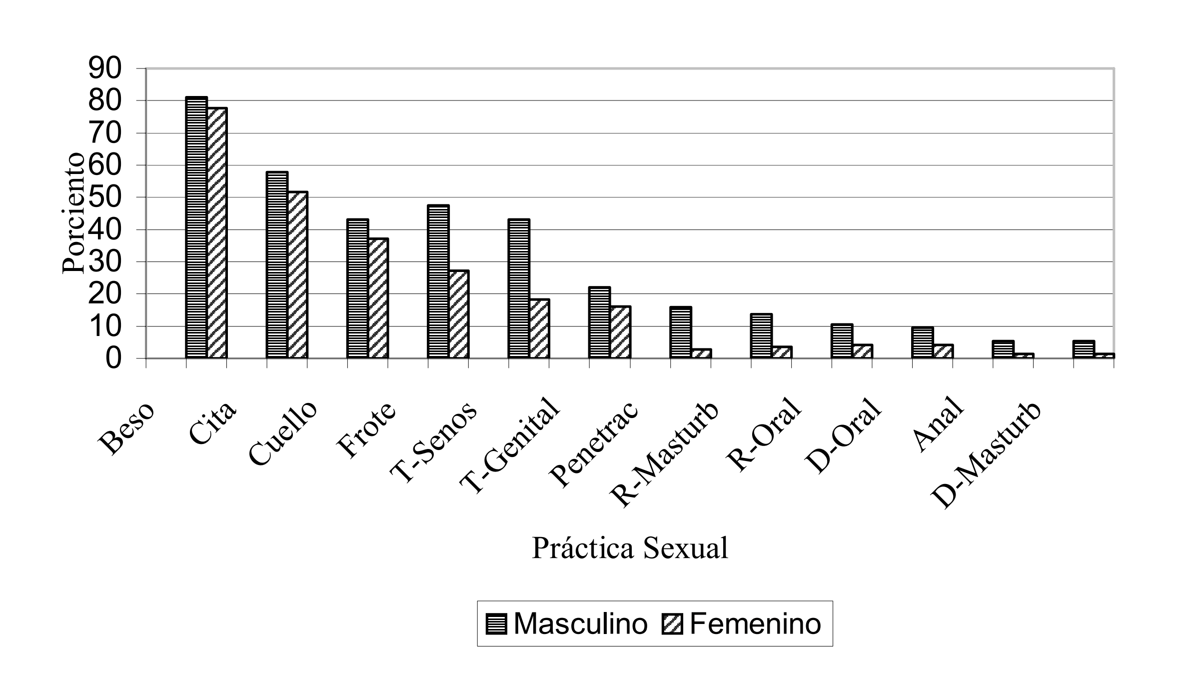


Tabla 3.4.

Prácticas Sexuales Según el Género: Frecuencias y Porcentajes. (N=238)

Práctica Sexual	Género: Masculino *f*	%	Femenino *f*	%	Chi^{2*}
¿Has besado a alguien en la boca?	77	81.0	111	77.6	.40, p= .525
¿Has salido a una cita con alguien que te guste?	55	57.9	74	51.7	.87, p= .351
¿Alguna vez le has besado el cuello a otra persona o te lo han besado a ti?	41	43.2	53	37.1	.89, p= .346
¿Has frotado tu cuerpo con el de otra persona?	45	47.4	39	27.3	10.09, p= .001
¿Alguna vez le has tocado los senos a alguien o te han tocado los senos a ti?	41	43.2	26	18.2	17.60, p= .000
¿Alguna vez le has tocado el pene o la vagina a otra persona?	21	22.1	23	16.1	1.37, p= .241
¿Has tenido relaciones sexuales con penetración?	15	15.8	4	2.8	13.12, p= .000
¿Alguna vez te han masturbado a ti?	13	13.7	5	3.5	8.47, p= .004
¿Alguna vez te han hecho sexo oral?	10	10.5	6	4.2	3.65, p= .056
¿Alguna vez le has hecho sexo oral a otra persona?	9	9.5	6	4.2	2.69, p= .101
¿Alguna vez has tenido sexo anal?	5	5.3	2	1.4	2.99, p= .084
¿Alguna vez has masturbado a alguien?	5	5.3	2	1.4	2.99, p= .084
Total	95	39.9	143	60.1	

* Todos con *gl* = 1.

Hipótesis 2a: Las Prácticas Socio-sexuales Emergen en un Orden o Secuencia Determinado.

Utilicé la técnica de escalograma de Guttman (1949) para explorar si se daba una secuencia o progresión en las prácticas sexuales de los y las adolescentes. En total hubo 69 patrones de respuestas diferentes (de los 4,096 posibles), de los cuales presento, en la Tabla 3.5, los 13 esperados si la escala fuese perfecta. (Véase Apéndice K).

En la primera línea de la Tabla 3.5 observamos que uno de los adolescentes realizó todas las prácticas sexuales, desde haber besado a alguien en la boca hasta haber tenido sexo anal. En el tipo de respuesta 13, observamos que 31 adolescentes (12.9%) reportaron no haber realizado ninguna de las prácticas sexuales. En total, el 57.5% de la muestra reportó conductas siguiendo alguno de los 13 patrones perfectos. Aún los casos con excepciones tienden al mismo patrón, ya que sólo hubo 174 errores (respuestas afirmativas donde se esperaban respuestas negativas o viceversa) en 2,880 respuestas.

En general, el IPS obtuvo un *coeficiente de reproducibilidad* de Guttman de 0.94. El mínimo aceptado para concluir que los ítemes representan una escala válida es 0.90. El *coeficiente de escalabilidad* fue de 0.68. El mínimo aceptado para concluir que los ítemes son unidimensionales y acumulativos es 0.60 (McCutcheon, 1987).

En resumen, según los datos de esta muestra de adolescentes, las prácticas sexuales tendieron a ordenarse en la siguiente secuencia: Haber besado a alguien en la boca→ Haber salido a una cita→ Haber besado o haber recibido besos en el cuello → Haber frotado el cuerpo con otra persona→ Haber tocado los senos a otra persona o que le hubieran tocado los senos→ Haber tocado los genitales a otra persona o que le hubieran tocado los genitales→ Haber tenido relaciones sexuales con penetración→

Haber sido masturbado/a→ Haber recibido sexo oral→ Haber dado sexo oral→ Haber masturbado a alguien→ Haber tenido sexo anal (Véase la Tabla 3.3 para una descripción completa de los ítemes).

Experiencia Sexual

Como recordará el lector o lectora, computé un *índice de experiencia sexual* convirtiendo el IPS en una escala sumada. Los puntajes de dicha escala oscilan entre 0 y 12. El promedio para esta escala fue 2.9 (DT= 2.36), con los siguientes percentiles: P_{25}=1, P_{50}= 2, P_{75}=4. Como la distribución de esta variable se alejaba de los supuestos de normalidad la transformé aplicando la raíz cuadrada a los puntajes de la misma (Tabachnick & Fidell, 1989). Finalmente, los puntajes de la raíz cuadrada del IES alcanzaron valores entre 0 y 3.5 ($\underline{X}$=1.5, $\underline{DT}$=.79, P_{25}=1, P_{50}= 1.41, P_{75}=2).

Hipótesis 2b: Al Aumentar la Edad Aumenta la Experiencia Sexual

Investigué la relación entre la edad y la experiencia sexual utilizando el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson unilateral (*one tail*). Encontré una correlación pequeña, positiva y significativa entre las dos variables (r=.26, $\underline{n}$= 240, $\underline{p}$=.000). Esta correlación indica una tendencia leve a que al aumentar la edad aumenta la experiencia sexual. Que la correlación sea leve también indica que hay adolescentes mayores con puntajes bajos en experiencia sexual y adolescentes de menor edad con puntajes altos en experiencia sexual. La cantidad de varianza compartida entre las dos variables es apenas de un 6.8%.

Tabla 3.5.

*Distribución de los y las Participantes en los Tipos de Respuesta Correspondientes al Ordenamiento Unidimensional de los Ítemes del IPS**

Tipo de respuesta	Patrón de respuesta*	Frecuencia	Porcentaje
1	(1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1)	1	0.42
2	(1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,0)	0	0.00
3	(1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,0,0)	3	1.25
4	(1,1,1,1,1,1,1,1,1,1,0,0,0)	0	0.00
5	(1,1,1,1,1,1,1,1,1,0,0,0,0)	1	0.42
6	(1,1,1,1,1,1,1,1,0,0,0,0,0)	3	1.25
7	(1,1,1,1,1,1,1,0,0,0,0,0,0)	4	1.67
8	(1,1,1,1,1,1,0,0,0,0,0,0,0)	5	2.08
9	(1,1,1,1,1,0,0,0,0,0,0,0,0)	10	4.17
10	(1,1,1,1,0,0,0,0,0,0,0,0,0)	19	7.92
11	(1,1,1,0,0,0,0,0,0,0,0,0,0)	32	13.33
12	(1,1,0,0,0,0,0,0,0,0,0,0,0)	29	12.08
13	(1,0,0,0,0,0,0,0,0,0,0,0,0)	31	12.92
Total en tipos de respuesta		138	57.50
Excepciones		102	42.50
Total		240	100.00

* Beso→ Cita→ Cuello→ Frote→ T-Senos→ T-Genital→ Penetrac→ R-Masturb→ R-Oral→ D-Oral→ D-Masturb→ Anal.

Las correlaciones entre experiencia sexual y edad según el género también resultan leves y significativas (*r*=.26, n= 95, p=.005 para los hombres y *r*=.25, n= 143, p=.001 para las mujeres). Sin embargo, la diferencia por género entre estas correlaciones no es significativa (z_{obs}=.08). Es decir, no hay diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres respecto a la fuerza con la que correlacionan la experiencia sexual y la edad.

Hipótesis 2c: Los Hombres Tienen Más Experiencia Sexual que las Mujeres

Por otra parte, una comparación de promedios indica que los hombres tenían levemente más experiencia sexual (M=1.7) que las mujeres (M=1.4), tal como la mide la raíz cuadrada del IPS. La diferencia promedio observada (.36, IC_{95}=.16 − .56), equivalente a una práctica sexual en la escala sin transformar, es estadísticamente significativa (t(238)=3.56, *gl*=236, p=.000). Sin embargo, la magnitud de la diferencia de los promedios fue pequeña (eta^2=.051). Según esto, el género sólo explica el 5.1% de la varianza en la variable experiencia sexual.

Emociones Asociadas a las Prácticas Socio-Sexuales

El tercer objetivo de este estudio fue identificar las emociones asociadas a los comportamientos sexuales. Para ello, se les pidió a los y las participantes que asociaran dos emociones a cada práctica sexual. Si habían realizado dicha práctica se les pedía decir cómo se habían sentido, si no la habían realizado se les pedía decir cómo creían que se sentirían. En las Tablas 3.6 y 3.7 presento los porcentajes de la primera emoción citada para cada práctica. He resaltado los valores modales para facilitar la lectura de las tablas; en caso de que hubiera dos modas, resalté ambas. Consideré las emociones numeradas de

1 a 5 como positivas o de aceptación, y las numeradas de 6 a 14 como negativas o de rechazo.

En la Tabla 3.6 se observa que los y las adolescentes que no habían realizado las prácticas sexuales asociaron la mayoría de ellas con emociones negativas, tales como nerviosismo, incomodidad y disgusto/asco. Las únicas prácticas en las que predominaron emociones positivas (alegría) fueron besar a alguien en la boca y tener una cita. Sin embargo, casi una cuarta parte de los y las adolescentes, también asociaron dichas prácticas con nerviosismo e incomodidad.

En la Tabla 3.7 se observa que, contrario a lo reportado por las y los adolescentes sin experiencia sexual, los y las estudiantes que dijeron haber hecho estas prácticas tienden a asociarlas con emociones positivas, en particular con excitación. Otro aspecto que sobresale es que las respuestas están menos dispersas que las de los y las estudiantes sin experiencia y tendieron a aglomerarse entre las emociones positivas. También se observa la ausencia de emociones tales como furia, vergüenza, culpa y sentirse presionado/a o forzado/a o con disgusto/asco, lo cual parece indicar un grado de participación voluntaria en dichas prácticas. En comparación con el patrón de progresión observado con respecto a las prácticas sexuales, las emociones asociadas a las mismas parecen presentar un patrón más polarizado en las dimensiones de aceptación (excitación) y rechazo (disgusto/asco).

Una manera más completa y sintética de analizar las emociones asociadas a las prácticas sexuales es considerando la valencia emocional que se obtiene al sumar las dos emociones que asociaron con cada práctica. La Tabla 3.8 muestra cómo se distribuyeron dichas valencias respecto a cada práctica sexual para los y las adolescentes que dijeron no

haberlas realizado. Tener una cita produciría emociones ambivalentes a más de un tercio de los y las adolescentes de la muestra; las demás prácticas sexuales les producirían emociones negativas o de rechazo.

Tabla 3.6.

Porcentajes de la Primera Respuesta Emocional a: ¿Cómo Crees que Te Sentirías si Realizaras esta Práctica Sexual?

Práctica sexual	Emoción*													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Beso (n=47)	**27.7**	6.4	4.3	6.4	-	23.4	8.5	10.6	4.3	-	-	4.3	2.1	2.1
Cita (n=89)	**46.1**	5.6	6.7	5.6	6.7	22.5	1.1	1.1	3.4	-	-	-	-	1.1
Cuello (n=112)	9.8	8.9	.9	5.4	1.8	**18.8**	**18.8**	6.3	4.5	1.8	.9	4.5	.9	17.0
Frote (n=118)	10.2	8.5	4.2	4.2	2.5	12.7	**21.2**	11.9	.8	2.5	1.7	5.9	3.4	10.2
T-Seno (n=128)	3.1	3.9	4.7	4.7	-	12.5	18.0	9.4	4.7	7.0	1.6	6.3	1.6	**22.7**
T-Genit (n=143)	5.6	8.4	2.8	4.2	.7	**19.6**	16.8	12.6	.7	1.4	1.4	7.0	.7	18.2
Penetrac (n=153)	7.2	11.8	3.9	3.9	2.0	17.0	15.0	9.2	2.0	.7	2.0	4.6	.7	**20.3**
R-Mast (n=155)	3.9	5.8	3.9	1.3	1.3	14.8	16.1	10.3	3.9	.6	1.9	5.2	1.3	**29.7**
R-Oral (n=165)	9.1	6.7	1.8	3.0	1.8	12.7	13.9	7.9	3.6	3.0	1.2	3.6	3.0	**28.5**
D-Oral (n=171)	5.8	8.8	3.5	1.8	1.2	15.2	12.9	8.8	2.3	1.8	.6	2.9	2.9	**31.6**
D-Mast (n=155)	3.9	5.8	3.9	1.3	1.3	14.8	16.1	10.3	3.9	.6	1.9	5.2	1.3	**29.7**
Anal (n=160)	6.3	6.9	3.1	3.1	1.3	12.5	13.8	11.3	3.1	3.1	1.3	3.1	.6	**30.6**

*1: alegre, 2: excitado, 3: orgulloso, 4: sorprendido, 5: cómodo, 6: nervioso, 7: incómodo, 8: con miedo, 9: triste, 10: furia, 11: forzado, 12: avergonzado, 13: culpable, 14: con disgusto/asco.

Tabla 3.7.

Porcentajes de la Primera Respuesta Emocional a: ¿Cómo te Sentiste Realizando Esta Práctica Sexual?

Práctica sexual	Emoción*													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Beso (n=172)	**42.4**	17.4	4.1	8.1	7.6	15.1	.6	.6	-	-	-	3.5	.6	-
Cita (n=117)	**54.7**	6.0	3.4	3.4	5.1	21.4	.9	.9	.9	-	-	3.4	-	-
Cuello (n=89)	21.3	**29.2**	3.4	15.7	13.5	11.2	2.2	1.1	-	-	-	2.2	-	-
Frote (n=77)	15.6	**45.5**	6.5	3.9	11.7	13.0	-	2.6	1.3	-	-	-	-	-
T-Seno (=61)	24.6	**36.1**	3.3	3.3	8.2	9.8	4.9	1.6	1.6	4.9	-	-	1.6	-
T-Genit (n=39)	7.7	**46.2**	2.6	5.1	5.1	12.8	2.6	10.3	2.6	-	2.6	2.6	-	-
Penetrac (n=17)	11.8	**58.8**	5.9	-	5.9	11.8	-	-	-	-	-	-	5.9	-
R-Mast (n=16)	12.5	**68.8**	-	-	-	12.5	-	-	-	-	-	-	-	6.3
R-Oral (n=15)	6.7	**60.0**	13.3	6.7	-	6.7	-	-	-	-	-	-	-	6.7
D-Oral (n=13)	-	**46.2**	15.4	-	7.7	15.4	-	-	-	7.7	-	-	-	7.7
D-Mast (n=16)	12.5	**68.8**	-	-	-	12.5	-	-	-	-	-	-	-	6.3
Anal (n=6)	-	**50.0**	16.7										16.7	16.7

*1: alegre, 2: excitado, 3: orgulloso, 4: sorprendido, 5: cómodo, 6: nervioso, 7: incómodo, 8: con miedo, 9: triste, 10: furia, 11: forzado, 12: avergonzado, 13: culpable, 14: con asco.

En la Tabla 3.9. se muestra la distribución porcentual de valencias para los y las adolescentes que realizaron las prácticas sexuales. En este caso, las valencias emocionales fueron mayormente positivas. La excepción fue la práctica “haber tenido

una cita". Dos de cada cinco de las y los "expertos" asociaron "haber tenido una cita" con emociones ambivalentes.

Tabla 3.8.

*Porcentaje por Categoría de Valencia Emocional de Quienes **no** han Realizado la Práctica Socio-Sexual*

Práctica sexual	Valencia emocional				
	-2	-1	0	1	2
Beso (n=47)	**34.0**	19.1	17.0	8.5	21.3
Cita (n=93)	14.0	8.6	**35.5**	20.4	21.5
Cuello (n=117)	**35.9**	29.1	12.0	11.1	12.0
Frote (n=120)	**34.2**	32.5	12.5	10.8	10.0
T-Seno (n=129)	**50.4**	27.9	10.1	8.5	3.1
T-Genital (n=146)	**41.1**	30.8	12.3	9.6	6.2
Penetrac (n=156)	**43.6**	25.0	10.3	10.9	10.3
R-Mast (n=160)	**49.4**	31.3	6.9	9.4	3.1
R-Oral (n=169)	**45.0**	29.6	8.3	8.3	8.9
D-Oral (n=175)	**42.9**	33.1	10.3	7.4	6.3
D-Mast (n=176)	**47.7**	31.8	6.3	8.5	5.7
Anal (n=164)	**48.2**	28.0	9.8	7.3	6.7

En la Gráfica 3.4 presento los promedios de las valencias emocionales asociadas a cada práctica sexual según si el o la adolescente realizó dicha práctica. La línea continua representa los promedios de los y las que realizaron la práctica. La línea segmentada

representa los promedios de los y las que no la realizaron. Es evidente que ambos grupos se ubican en extremos opuestos. La única valencia emocional en la que ambos grupos se parecen, en promedio, es en la relacionada con el ítem "haber tenido una cita". Quienes dijeron haber tenido sexo con penetración le atribuyeron a esta práctica la valencia emocional más positiva. Quienes no han tocado o les han tocado los genitales ni los o las han masturbado le atribuyeron a estas prácticas las valencias emocionales más negativas.

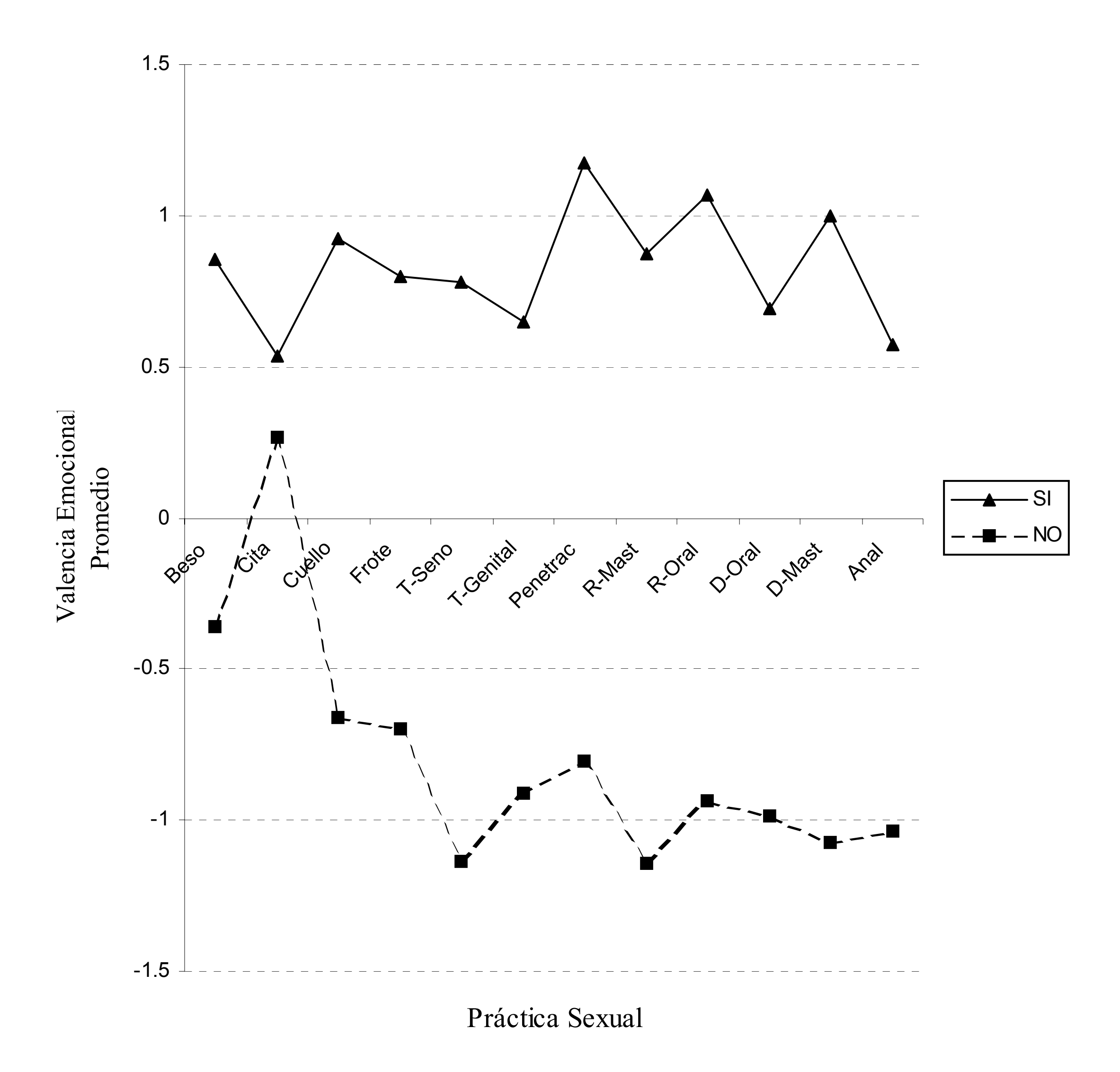
Tabla 3.9.

*Porcentaje por Categoría de Valencia Emocional de Quienes **sí** han Realizado la Práctica Socio-Sexual*

Práctica sexual	Valencia emocional				
	-2	-1	0	1	2
Beso (n=180)	7.2	9.4	20.6	16.1	**46.7**
Cita (n=121)	9.1	5.0	**38.8**	17.4	29.8
Cuello (n=92)	4.3	5.4	23.9	26.1	**40.2**
Frote (n=80)	6.3	6.3	25.0	26.3	**36.3**
T-Seno (n=64)	10.9	9.4	10.9	28.1	**40.6**
T-Genital (n=40)	7.5	12.5	27.5	12.5	**40.0**
Penetrac (n=17)	5.9	11.8	0	23.5	**58.8**
R-Mast (n=16)	6.3	12.5	6.3	**37.5**	**37.5**
R-Oral (n=15)	0	13.3	13.3	26.7	**46.7**
D-Oral (n=13)	15.4	7.7	7.7	30.8	**38.5**
D-Mast (n=5)	0	0	20.0	**60.0**	20.0
Anal (n=7)	0	28.6	14.3	**28.6**	**28.6**

Gráfica 3.4.

Promedio de la Valencia Emocional por Tipo de Práctica Socio-Sexual Según Si se Realizó o No dicha Práctica



¿Son las diferencias de los promedios observados en la Gráfica 3.4. estadísticamente significativas? Para probar si esas diferencias son significativas utilicé la prueba *t* de Student bilateral para muestras independientes. En la Tabla 3.10 presento los resultados que muestran valencias emocionales significativamente opuestas entre quienes tuvieron prácticas sexuales y entre quienes no las tuvieron. La única práctica que rompió

esa polaridad fue “Tener una cita”, que para ambos grupos tiende a ser un evento levemente positivo. En general, aquellos y aquellas que realizaron las prácticas sexuales reportaron haber sentido emociones positivas, mientras que quienes no las realizaron creen que sentirían emociones negativas al realizarlas.

Tabla 3.10.

Comparación de Promedios de las Valencias Emocionales por Práctica Socio-Sexual según si la Práctica se Realizó o no.

Práctica sexual:	¿Realizó la práctica sexual?					
	No		Sí			
	M	DT	M	DT	*gl*	T
Beso	-.36	1.55	.86	1.30	63.82	-4.94***
Cita	.27	1.29	.55	1.22	211	-1.63
Cuello	-.66	1.38	.95	1.11	205.74	-9.29***
Frote	-.70	1.31	.82	1.17	197	-8.34***
T-Seno	-1.14	1.10	.81	1.33	189	-10.67***
T-Genital	-.91	1.21	.65	1.33	58.00	-6.69***
Penetrac	-.81	1.37	1.31	1.19	170	-5.96***
R-Mast	-1.14	1.10	.88	1.26	174	-6.92***
R-Oral	-.93	1.29	1.07	1.10	182	-5.81***
D-Oral	-.99	1.18	.69	1.49	186	-4.85***
D-Mast	-1.07	1.18	1.00	.71	179	-3.90***
Anal	-1.04	1.22	.67	1.37	168	-3.35***

***$p < .001$.

Una manera de obtener un solo *índice de valencia emocional total* (IVET), que contemple todas las prácticas sexuales, independientemente de haberlas realizado o no, es

creando un promedio de las mismas. Para construir este índice sumé las valencias de cada práctica y dividí el resultado entre el número de prácticas (n=12). La distribución de frecuencias de dicho índice o promedio, con valores entre –2 y +2, obtuvo un promedio de -0.33, con una desviación típica de .89 (n=233) y los siguientes percentiles: P_{25}=-1.04, P_{50}= -0.25, P_{75}= 0.25. Utilicé este índice para poner a prueba las siguientes hipótesis.

Hipótesis 3a: Al Aumentar la Experiencia Sexual, Aumenta la Valencia Emocional

Utilicé el coeficiente de correlación de Pearson unilateral para investigar la relación entre la experiencia sexual (tal como la mide el IES) y la valencia emocional (tal como la mide el IVET). Hubo una correlación fuerte, positiva y estadísticamente significativa entre las dos variables ($\underline{r}$=.50, $\underline{n}$=233, $\underline{p}$=.000). Según esto, la experiencia sexual y las emociones asociadas a las prácticas sexuales tienden a covariar en la misma dirección. Además, ambas variables comparten el 25% de sus varianzas. Se puede decir que al aumentar la experiencia sexual, la valencia emocional –asociada a las prácticas sexuales– tiende a ser más positiva.

Hipótesis 3b: La Valencia Emocional Asociada a las Prácticas Sexuales es Más Positiva para los Hombres que para las Mujeres

El análisis por género revela que el promedio del índice de valencia emocional total (IVET) asociado a las prácticas sexuales es 10 veces más negativo en las mujeres ($\underline{X}_m$= -0.6; DT=0.84) que en los hombres ($\underline{X}_h$= 0.06; DT=0.83). Utilicé la prueba *t* de Student para muestras independientes para comparar estos puntajes. La diferencia en los mismos fue significativa ($\underline{t}$(233)=5.6, p=.000). La magnitud de la diferencia (D=0.63, IC_{95}= 0.41 – 0.85) en los promedios fue moderada (eta^2=.12). En términos porcentuales, el género explica el 12% de la varianza en la valencia emocional.

Hipótesis 3c: La Valencia Emocional Asociada a las Prácticas Socio- Sexuales Aumenta al Aumentar la Edad

Utilicé el coeficiente de correlación de Pearson unilateral para investigar la relación entre la edad y el puntaje de valencia emocional asociado a las prácticas sexuales (tal como lo mide el IVET). El resultado fue una correlación positiva, débil y significativa (r=.21, n=233, p=.001) entre ambas variables. Esto indica que al aumentar la edad, hubo una tendencia de los y las adolescentes a asociar las prácticas sexuales con emociones positivas. La edad ayudó a explicar el 4.4% de la varianza en la valencia emocional.

Actitudes y Valores hacia la Sexualidad

El cuarto objetivo del estudio fue describir los valores y actitudes sexuales de las y los adolescentes. Para ello, utilicé una escala para medir la claridad de los valores y actitudes hacia la sexualidad (CVAS) y otra para medir la confusión de los valores y actitudes hacia la sexualidad (CoVAS).

En la Tabla 3.11 muestro los resultados de estas escalas para la muestra en general, según el género y según la edad de los y las adolescentes. Una primera inspección de dicha tabla deja ver que las escalas no son excluyentes entre sí. Es decir, un puntaje alto en una no implica un puntaje bajo en la otra. De hecho, la correlación entre ambas es mínima y no significativa (r=-.09, n=239, p=.145). Este resultado es lógico debido a que ambas escalas se construyeron mediante un análisis factorial que, precisamente, busca que los factores no correlacionen entre sí. En segundo lugar, los promedios de ambas escalas permanecieron cerca de los 42 puntos de los 65 y 60 puntos correspondientes a cada una (equivalente a 3.2 y 3.5, respectivamente, en la escala likert

original; es decir, entre las categorías neutro y de acuerdo). Los puntajes de CVAS fluctúan entre 13-65 (recorrido=53). Los puntajes de CoVAS flutúan entre 12-60 (recorrido=49). Los percentiles para la escala CVAS son los siguientes: P_{25}=35, P_{50}= 44, P_{75}=51.75. Los percentiles para la escala CoVAS son los siguientes: P_{25}=36, P_{50}=42, P_{75}=51.

Tabla 3.11.

Puntaje Promedio y Desviación Típica para las Escalas CVAS y CoVAS para la Muestra Total y Según el Género y la Edad de los y las Adolescentes

	CVAS			CoVAS		
Grupo	n	X	DT	n	X	DT
Total	240	41.9	13.4	239	42.6	10.1
Género						
Hombres	95	41.2	1.2	94	40.7	1.0
Mujeres	143	42.2	1.2	143	43.9	0.9
Edad						
12	71	40.5	1.6	71	41.6	1.2
13	111	43.6	1.2	110	42.3	0.9
14+	78	40.3	1.8	78	44.5	1.3

En ambas escalas los hombres tienen puntajes levemente menores a las mujeres, pero la diferencia promedio (diferencia =3.24, IC_{95} =5.9 – .06) sólo es significativa en la escala CoVAS ($t(238)=-2.4$, $gl=235$, $p=.016$). Es decir, las mujeres puntuaron más alto que los hombres en ítemes que indican confusión de valores y actitudes sexuales. Debido a que se observan diferencias en los promedios respecto a la edad, realicé un análisis de

varianza de un factor para explorar el impacto de la edad en los puntajes del CVAS y del CoVAS. Dividí a los y las participantes en tres grupos de edad (12, 13 y 14+ años). Las diferencias por edad no fueron significativas para ninguna de las dos escalas [$F(2, 237)=1.76$, $p=.175$ y $F(2, 236)=1.46$, $p=.234$, respectivamente].

Hipótesis 4a: La Experiencia Sexual Disminuye al Aumentar la Claridad de los Valores y Actitudes Sexuales

Investigué la relación entre la experiencia sexual (la variedad de prácticas socio-sexuales, tal como la mide el IPS) y la claridad de valores y actitudes sexuales (tal como la mide la escala CVAS) utilizando el coeficiente de correlación producto momento de Pearson. Hubo una correlación positiva, débil y no significativa entre las dos variables ($r=.11$, $n=240$, $p=.10$). Esto indica que la variedad de prácticas sexuales reportadas por los y las participantes no estuvo asociada con la claridad de sus valores y actitudes hacia la sexualidad.

Hipótesis 4b: La Experiencia Sexual Aumenta al Aumentar la Confusión de los Valores y Actitudes Sexuales

Investigué la relación entre la experiencia sexual (tal como la mide el IES) y la confusión de valores y actitudes sexuales (tal como la mide la escala CoVAS) utilizando el coeficiente de correlación producto momento de Pearson. Hubo una correlación negativa, muy débil y no significativa entre las dos variables ($r=-.04$, $n=239$, $p=.53$). Esto indica que la variedad de prácticas sexuales reportadas por los y las participantes no estuvo asociada con la confusión de sus valores y actitudes hacia la sexualidad.

Hipótesis 4c: La Valencia Emocional Aumenta al Aumentar la Claridad de los Valores y Actitudes Sexuales

Investigué la relación entre la valencia emocional (tal como la mide el IVET) y la claridad de valores y actitudes sexuales (tal como la mide la escala CVAS) utilizando el coeficiente de correlación producto momento de Pearson. Hubo una correlación negativa, muy débil y no significativa entre las dos variables (r=-.01, n=233, p=.92). Esto indica que la valencia emocional asociada a las prácticas sexuales no estuvo asociada con la claridad de sus valores y actitudes hacia la sexualidad.

Hipótesis 4d: La Valencia Emocional Disminuye al Aumentar la Confusión de los Valores y Actitudes Sexuales

Investigué la relación entre la valencia emocional (tal como la mide el IVET) y la confusión de valores y actitudes sexuales (tal como la mide la escala CoVAS) utilizando el coeficiente de correlación producto momento de Pearson. Hubo una correlación negativa, débil y no significativa entre las dos variables (r=-.11, n=233, p=.10). La dirección de la correlación fue la esperada, pero la valencia emocional no alcanzó a tener una relación estadísticamente significativa con la confusión los valores y actitudes hacia la sexualidad.

Modelo de Causalidad entre las Principales Variables del Estudio

Usé el análisis lineal de trayectorias (ALT), que en inglés se conoce como *path analysis,* para probar un posible modelo causal entre las variables principales de este estudio. Este modelo propone que la edad y el estatus socioeconómico familiar tienen efectos directos sobre la experiencia sexual. Propone, además, que las actitudes y los valores hacia la sexualidad median la influencia de la edad sobre la experiencia sexual, y

que la experiencia sexual y la valencia emocional tienen efectos recíprocos entre sí. Este modelo cae entre los llamados modelos no recursivos, ya que estima relaciones recíprocas entre la experiencia sexual y la valencia emocional.

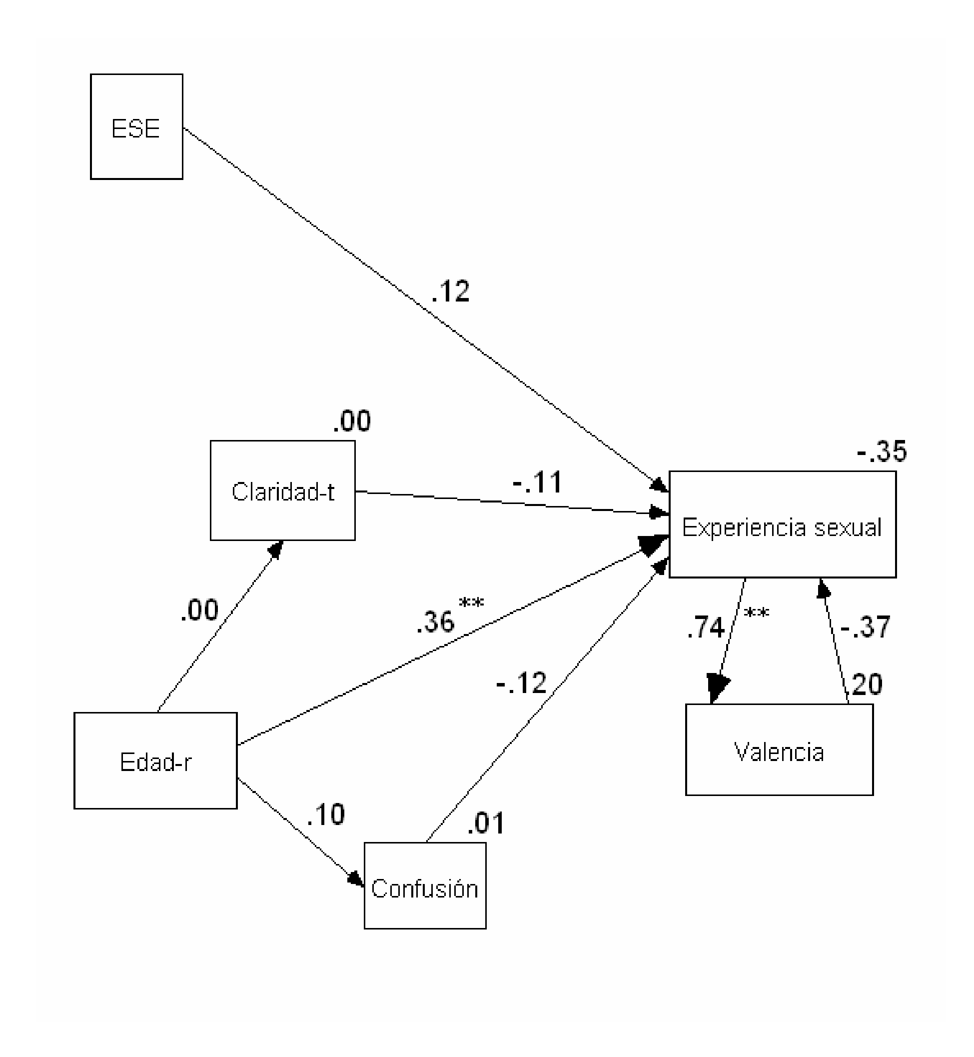
En la Figura 3.1 presento una representación visual del modelo y los resultados estandarizados del análisis confirmatorio. La Tabla 3.12 presenta las intercorrelaciones entre las variables incluidas en el modelo. Utilicé las versiones transformadas de las variables edad (agrupada) y claridad de valores y experiencia sexual (raíz cuadrada) para satisfacer el requisito de normalidad que impone este tipo de análisis. El modelo tiene siete (7) grados de libertad y un índice de estabilidad[1] de 0.272 para las variables valencia emocional y experiencia sexual. Además, no hay evidencia significativa de que el modelo sea incorrecto. Los índices de ajuste representan un buen ajuste del modelo con los datos de la muestra: χ^2 (7, N = 240) = 9.89, p = 0.195, RMSEA = 0.042, CFI = 0.999[2]. Sin embargo, a pesar de que los índices de ajuste del modelo son buenos, el mismo es innecesariamente complicado o falto de parsimonia. No es contradictorio que el modelo tenga un buen ajuste y sea poco preciso. Esto es posible porque “la prueba de chi-cuadrado del ajuste no es una medida de la exactitud de la predicción” (Arbuckle & Wothke, 1999, p. 182, traducción mía)

---

[1] Valores entre –1 y 1 se consideran evidencia de equilibrio (Kline, 2005).
[2] Le recuerdo al lector o lectora que un valor de $\chi^2 = 0$ representa un ajuste perfecto, un valor de $p < 0.05$ confirma la hipótesis nula de que el modelo es correcto. Un RMSEA menor que 0.05 indica buen ajuste, de 0.08 a 0.10 indica un ajuste mediocre y si es mayor de 0.10 indica un ajuste pobre. Un CFI > 0.90 indica un modelo razonablemente ajustado (Byrne, 2006; Kline, 2005).

Figura 3.1.

Resultado del Análisis Lineal de Trayectorias para la Experiencia Sexual y la Valencia Emocional[1].



[1] Nota: Los números al lado y hacia el centro de las flechas son los coeficientes estandarizados. Sobre las variables endógenas o dependientes están las R^2 múltiples. ** = p < .01. Índice de ajuste χ^2 (7, *N* = 240) = 9.89, p = 0.195, RMSEA = 0.042; índice comparativo de ajuste (CFI) = 0.999. ESE= Estatus socio-económico. Claridad-t= Raíz cuadrada de la escala de claridad de valores y actitudes hacia la sexualidad. Edad-r= Edad agrupada en las categorías 12, 13 y 14 o más años. Confusión= Escala de confusión de valores y actitudes hacia la sexualidad. Valencia= Valencia emocional asociada a las prácticas socio-sexuales.

Tabla 3.12.

Correlaciones, Promedios y Desviaciones Típicas de las Variables Utilizadas para el Análisis Lineal de Trayectorias Confirmatorio.

Variable	1	2	3	4	5	6
1. Edad	--					
2. Claridad	0.001	--				
3. Confusión	0.104	0.000	--			
4. ESE	0.000	0.000	0.000	--		
5. Valencia Emocional	0.202***	-0.065	-0.047	0.069	--	
6. Experiencia Sexual	0.273***	-0.088	-0.064	0.093	0.507***	--
M	12.95	4.70	42.62	5.10	-0.34	1.50
DT	0.73	1.42	10.08	1.18	0.89	0.79

Nota: *** = $p < .001$. Claridad = escala transformada de claridad de valores y actitudes hacia la sexualidad. Confusión = escala de confusión de valores y actitudes hacia la sexualidad. ESE = estatus socio-económico.

El modelo de la Figura 3.1 no predice de manera muy precisa las variables endógenas o dependientes –las que tienen al menos una flecha apuntándoles. La magnitud absoluta de cinco de los ocho efectos estudiados es pequeña (coeficientes estandarizados cercanas o menores a .10). Hay dos efectos de mediana magnitud (mayores de 0.30), el de la edad sobre la experiencia sexual y el de la valencia emocional sobre la experiencia sexual. Y sólo el efecto de la experiencia sexual sobre la valencia emocional (0.74) fue de magnitud considerable. Por otra parte, sólo la edad ($p < .01$) y la experiencia sexual ($p < .01$) hacen contribuciones significativas al modelo.

La única varianza relevante que explica el modelo es la de la valencia emocional (R^2=0.204, i.e. 20.4% de la varianza). La varianza que explica de la experiencia sexual

obtuvo un valor negativo (R^2=-0.348). Este resultado es inadmisible, porque no puede haber una varianza negativa, y debe leerse como un valor igual a cero (Kline, 2005). La edad no explica la varianza de la claridad de valores y actitudes sexuales (R^2=0.000) y apenas explica el 1% de la confusión de valores y actitudes sexuales (R^2=0.011).

Los resultados del ALT confirmatorio para la experiencia sexual y la valencia emocional *no* aprobaron las siguientes hipótesis:

5a. El estatus socio económico tiene un efecto directo sobre la experiencia sexual.

5c. La edad tiene un efecto indirecto sobre la experiencia sexual, mediado por la claridad de los valores y actitudes sexuales.

5d. La edad tiene un efecto indirecto sobre la experiencia sexual, mediado por la confusión de los valores y actitudes sexuales.

La siguiente hipótesis se confirmó parcialmente:

5e. La experiencia sexual y la valencia emocional tienen una relación recíproca, en la que la valencia emocional depende de la experiencia sexual y viceversa. Sólo se encontró un efecto estadísticamente significativo de la experiencia sexual sobre la valencia emocional.

La única hipótesis que confirmó completamente el ALT fue la siguiente:

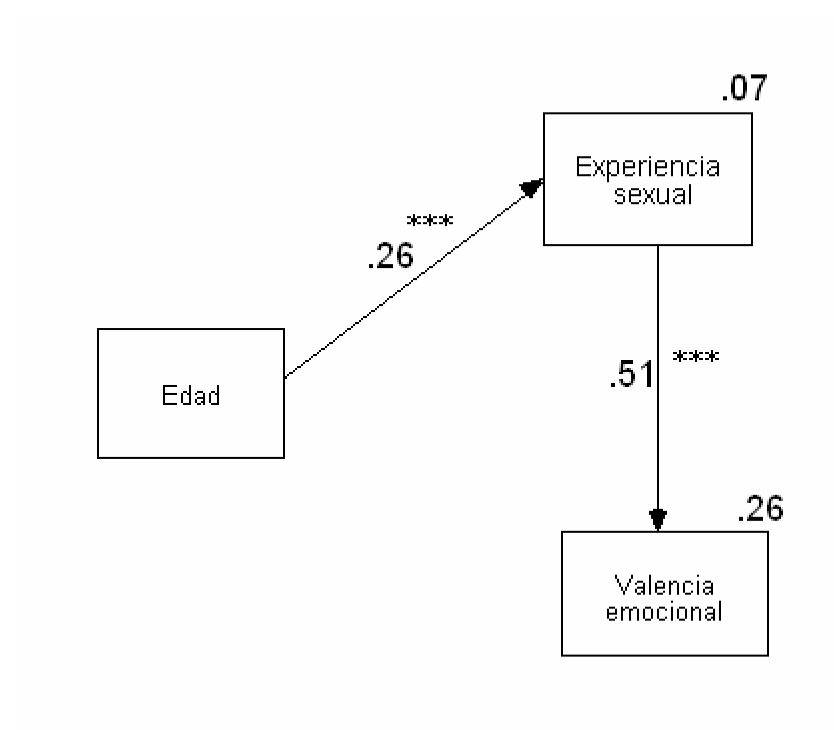
5b. La edad tiene un efecto directo sobre la experiencia sexual.

En resumen, el modelo de causalidad propuesto originalmente resultó ajustado a los datos, pero ineficiente; ya que la mayoría de los efectos propuestos entre las variables resultaron pequeños y no significativos. Por otra parte, los efectos que sí resultaron importantes indican que la edad tiene un efecto directo sobre la experiencia sexual y que ésta, a su vez, tiene un efecto directo sobre la valencia emocional.

Capitalizando sobre estos resultados decidí realizar un análisis lineal de trayectorias exploratorio con las variables edad, experiencia sexual y valencia emocional. La Figura 3.2 es una representación visual del modelo y contiene los resultados del ALT exploratorio. La Tabla 3.13 presenta las intercorrelaciones entre las variables incluidas en el modelo.

Figura 3.2.

Modelo de Regresión Estructural para la Experiencia Sexual y la Valencia Emocional



Nota: Los números al lado y hacia el centro de las flechas son los coeficientes estandarizados. Sobre las variables endógenas o dependientes están las R^2 múltiples. *** = p < .001. Índice de ajuste χ^2 (1, *N* = 240) = 1.33, p = 0.249, RMSEA = 0.037; índice comparativo de ajuste (CFI) = 1.0

El modelo representado en la Figura 3.2 tiene un grado de libertad y los índices de ajuste son adecuados: χ^2 (1, *N* = 240) = 1.33, p = 0.249, RMSEA = 0.037, CFI = 1.0. El efecto directo de la edad sobre la experiencia sexual es estadísticamente significativo (p<.0001) y tiene un peso que puede considerarse entre pequeño y moderado (coeficiente

estandarizado = .26). La variable experiencia sexual, a su vez, tiene un efecto considerable y significativo (.51, p<.0001) sobre la valencia emocional. La variable edad tiene un efecto indirecto pequeño sobre la valencia emocional (.26 x .51=.133). En términos de la varianza explicada, este modelo también es mejor que el anterior. Explica el 6.9% de la varianza de la experiencia sexual (R^2=.069) y el 25.7% de la varianza de la valencia emocional (R^2=.257).

Tabla 3.13.

Correlaciones, Promedios y Desviaciones Típicas de las Variables Utilizadas para el Análisis Lineal de Trayectorias Exploratorio

Variable	1	2	3
1. Edad	--		
2. Experiencia Sexual	0.273***	--	
3. Valencia Emocional	0.202***	0.507***	--
M	12.95	1.50	-0.34
DT	0.73	0.79	0.89

Nota: *** = p < .001.

Examiné si la experiencia sexual y la valencia emocional seguían la misma dinámica observada en el modelo anterior si se consideraban las diferencia de género de las y los participantes. El modelo de ecuaciones simultáneas por género resultó perfectamente ajustado a los datos (χ^2 = 1.392, grados de libertad = 2, *p* = 0.499, RMSEA = 0.000, CFI = 1.0). En el caso de los hombres (n = 94) la edad tuvo un peso estandarizado de .27 (p < .001) sobre la experiencia sexual y ésta tuvo un peso estandarizado de .59 (p < .0001) sobre la valencia emocional, y el modelo explicó el 7%

de la varianza en la experiencia sexual y el 34% en la varianza de la valencia emocional. Los pesos estandarizados para las mujeres (n = 146) fueron muy similares a los de los hombres. En su caso la edad tuvo un peso estandarizado de .26 ($p < .0001$) sobre la experiencia sexual y ésta tuvo un peso estandarizado de .51 ($p < .0001$) sobre la valencia emocional, y el modelo explicó el 7% de la varianza en la experiencia sexual y el 26% en la varianza de la valencia emocional. Estos resultados indican que la edad tiene un efecto moderado sobre la experiencia sexual y ésta, a su vez, tiene un efecto fuerte sobre la valencia emocional, independientemente del género.

Análisis Cualitativo de los Términos Emocionales

El componente cualitativo de este trabajo pretende contestar las siguientes preguntas: ¿Qué significan los términos emocionales utilizados en la investigación para los y las adolescentes que participaron en la misma? ¿Hay diferencias por grado y género en esos significados? A esto me he referido anteriormente como el estudio de los campos semánticos y del lenguaje emocional de los y las participantes.

En la Tabla 3.14, presento las frecuencias totales, en orden descendiente, de las categorías de codificación para los 15 términos emocionales para una sub-muestra de 78 adolescentes. Allí se puede observar que la categoría más frecuente fue "No respondió" (352/1170 = .30 x 100= 30%), le siguieron las categorías de sinónimos (10%), auto-referencias (7%), relaciones familiares (6%) y así por el estilo. En la Gráfica 3.5 se ilustra la tendencia a no contestar conforme se avanzó en la tarea del experimento asociativo.

Tabla 3.14.

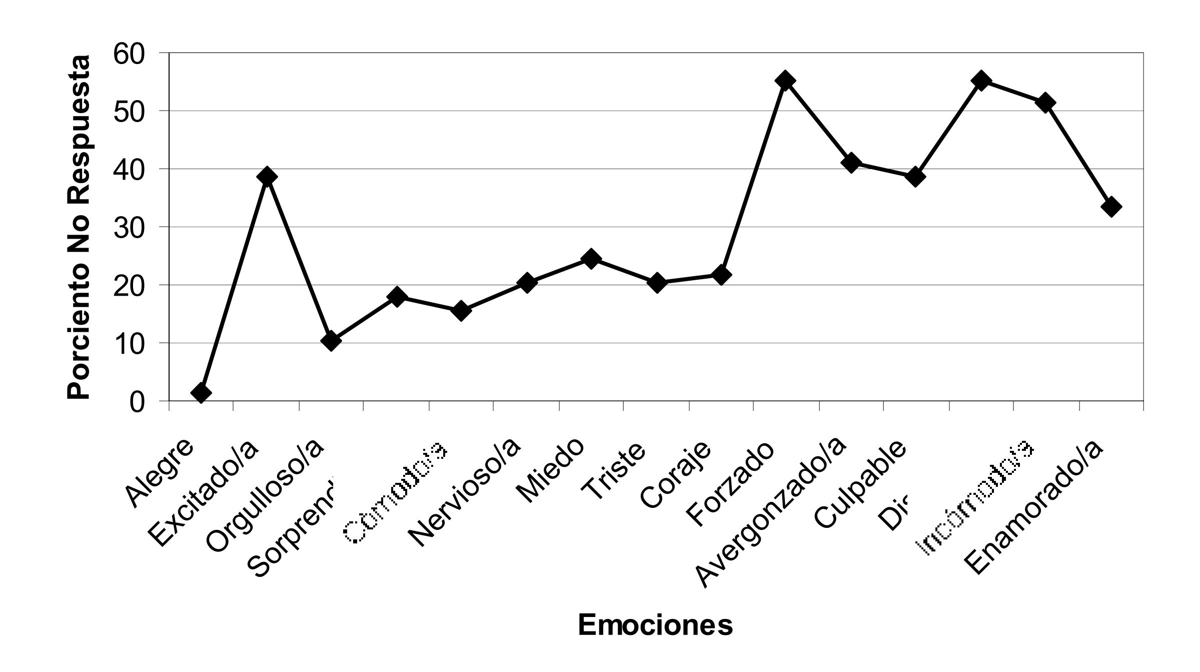
Frecuencia de las Categorías de Codificación para los 15 Términos Emocionales.

Categoría	**Frecuencia**	**Categoría**	**Frecuencia**
No Respondió	352	Situación inesperada	25
Sinónimo	117	Definición	24
Auto referencia	82	Reto	23
Relaciones familiares	69	Persona indeterminada	22
Entretenimiento	52	Inactividad	20
Peligro	47	Pérdida	20
Sitio o lugar	44	Sexualidad	14
Objeto abstracto	40	Destrucción	7
Reiteración	37	Trabajo	7
Expresión corporal de la emoción	37	Relaciones con pares	6
Objeto concreto	35	No entiendo	3
Fracaso	31	Antónimo	2
Logro	29	Actividad física	2
Relaciones de pareja	27		

En vista de que las emociones principales, asociadas con las prácticas sexuales, fueron: alegre, excitado/a, nervioso/a, incómodo/a y disgusto/asco, en esta sección presento de manera detallada los hallazgos relacionados con dichos términos emocionales. Los semantogramas para el resto de los términos emocionales pueden verse en el Apéndice L.

Gráfica 3.5

Tendencia a Dejar de Contestar Conforme Avanzaba el Experimento Asociativo



He organizado el material correspondiente a cada término emocional de la siguiente manera. En primer lugar presento y analizo el semantograma correspondiente a cada término emocional por género y por grado. Llamo semantograma a una gráfica de barras opuestas que representan la distribución porcentual de las categorías asignadas por un panel de jueces a las respuestas asociativas que hicieron los y las participantes para cada término emocional. En segundo lugar, presento citas textuales elegidas de las respuestas de los y las participantes para ilustrar las categorías sobresalientes en los semantogramas. Por último, presento una definición del término emocional en cuestión. Llegué a cada definición leyendo y sintetizando los elementos comunes de las respuestas para cada término emocional.

Alegre

En la Gráfica 3.6 (a), sobresalen los siguientes aspectos: 1) Los hombres en séptimo grado asocian el término alegre con actividades de entretenimiento y con alcanzar logros. 2) Las mujeres, igual que los hombres, asocian el término con actividades de entretenimiento, no lo asocian con alcanzar logros, pero sí con objetos abstractos. 3) Algunas mujeres asociaron el término a las relaciones familiares y a expresiones de la emoción, mientras que ningún hombre hizo este tipo de asociaciones.

En la Gráfica 3.6 (b), la mayoría de los hombres en octavo grado, asocian el término *alegre* con actividades de entretenimiento, mientras que las mujeres distribuyen sus respuestas entre asociaciones relacionadas al entretenimiento, las relaciones familiares, palabras sinónimas del término y expresiones de la emoción. En este grado, los hombres hacen más asociaciones con objetos abstractos que las mujeres e incluso dan algunas respuestas tendientes a definir el término. Por otra parte, algunas mujeres incluyen en sus asociaciones las relaciones con pares.

Las siguientes citas ilustran algunas de las categorías principales discutidas para el término *alegre*:

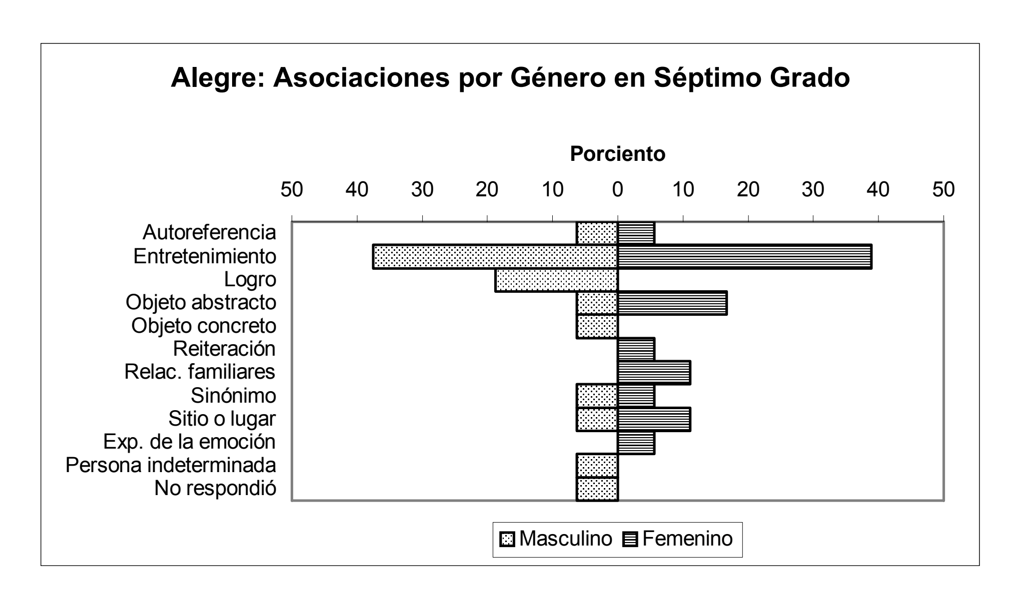
Definición:	"Estar bien, hacer reír a la gente".
Entretenimiento:	"Jugar todo el día", "Ir al cine", "Fiesta", "Ir a la playa".
Logro:	"Cuando me dicen cosas buenas", "Cuando saco buenas notas".
Objeto abstracto:	"Felicidad, salud, actitudes", "Felicidad, armonía, amor", "Chiste".
Relaciones familiares:	"Cuando mis papás se comunican tranquilos", "cuando estoy jugando con mi hermano", "Mi mamá", "Cuando voy a ver a mi papá".

Expresión de la emoción: “Sonreír”, “Reírse a carcajadas”.

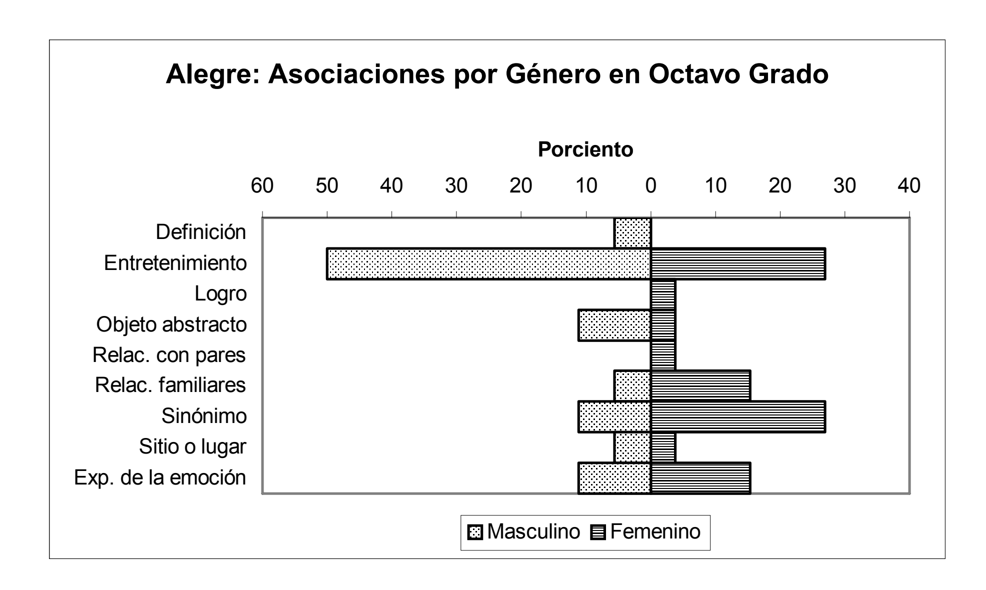
Gráfica 3.6.

Semantogramas para el Término Alegre por Género en Séptimo y Octavo Grados.

(a)



(b)



Desde la perspectiva de los y las adolescentes el término alegre podría definirse de la siguiente manera:

Alegre: La emoción que produce algo entretenido, divertido o chistoso, alcanzar algún logro o compartir con familiares, amistades, compañeros o compañeras. Es sinónimo de feliz y contento.

Excitado/a

La característica sobresaliente respecto a este término es que, independientemente del grado y del género, la categoría más frecuente fue la de no-respuesta, incluso en séptimo grado algunos y algunas adolescentes contestaron "no entiendo" (Véase la Gráfica 3.7 (a)).

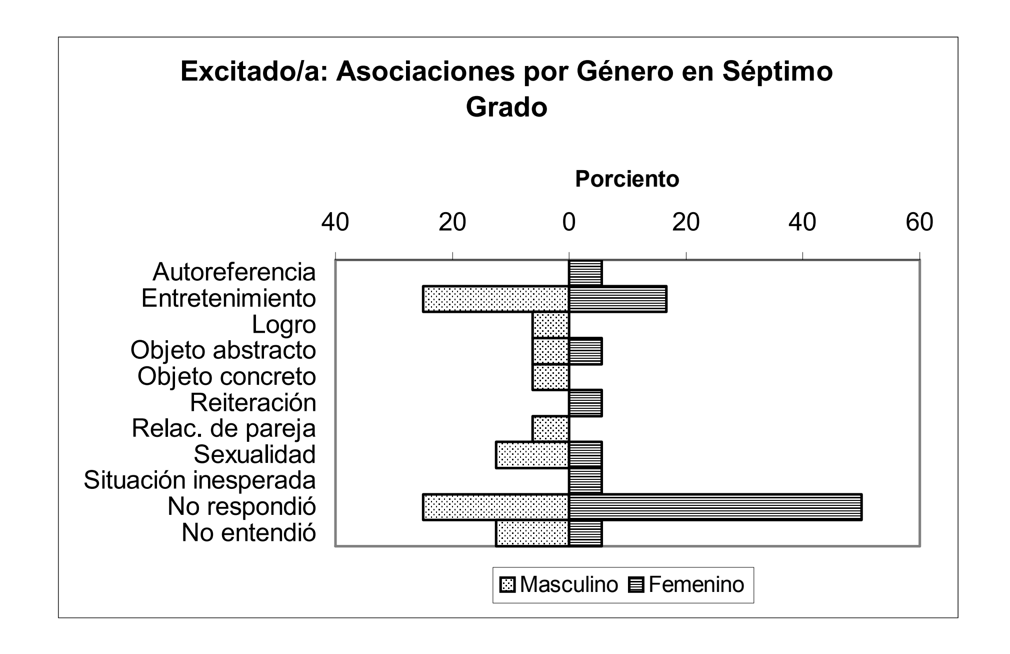
En séptimo grado, la mitad de las adolescentes no dio asociaciones para este término, una sexta parte la asoció con entretenimiento y sólo una de cada 18 lo asoció con sexualidad. En contraste, poco más de un tercio de los adolescentes de séptimo no respondió o dijo no entender, una cuarta parte lo asoció con entretenimiento y uno de cada ocho lo asoció con sexualidad. Algunos hombres también la asociaron con relaciones de pareja y con logro.

En octavo grado, hombres y mujeres dieron respuestas similares. Después de no responder, las categorías dominantes fueron sinónimos (uno y una de cada seis) y sexualidad (uno y una de cada nueve). Es notable que la proporción de mujeres que asocia el término con sexualidad aumentó un cien por ciento de séptimo a octavo grado. Una diferencia a resaltar entre hombres y mujeres es que uno de cada nueve los primeros asociaron el término excitado a una persona indeterminada, mientras que sólo una por cada 25 mujeres hizo esa asociación. En cambio, un par de ellas dieron una definición simple del término, cosa que no hizo ningún hombre (Véase la Gráfica 3.7 (b)).

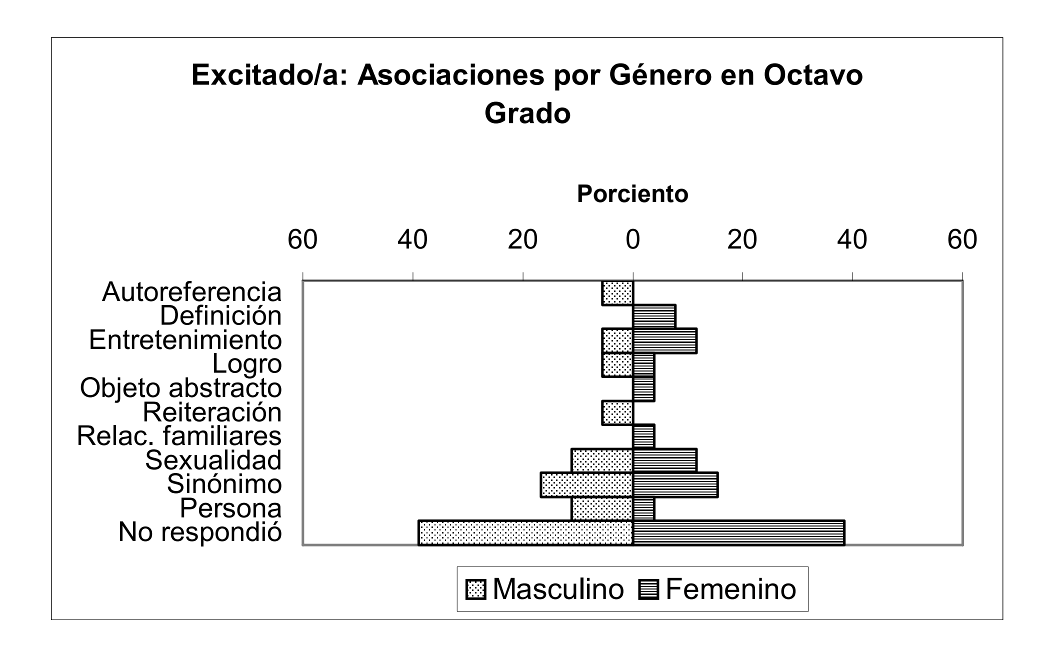
Gráfica 3.7.

Semantogramas para el Término Excitado/a por Género en Séptimo y Octavo Grados.

(a)



(b)



Las siguientes citas ilustran algunas de las categorías principales discutidas para el término *excitado/a*:

Entretenimiento:	“Si estoy bailando”, “Ir a la playa”, “Esperar la navidad”, “Jugar baloncesto”, “Ir de viaje”, “Cuando bailo regue”.
Sinónimo:	“Ansioso, enérgico”, “Alegre, emocionado”, “Maravilloso”, “Atracción”, “Amor”.
Sexualidad:	“Cuando uno se besa con el novio, Cuando te acaricia el cuello”, “Sexo, bellaco, amor”, “Tocar a otra persona, pensar en otra persona, tener ganas de hacer sexo”, “Cuando veo a una mujer en g-string”.
Definición:	“Sentir algo raro”
Persona Indeterminada:	“Mujeres”, “Chicos”

Desde la perspectiva de los y las adolescentes el término excitado/a podría definirse de la siguiente manera:

Excitado/a: La emoción que produce hacer algo agradable o inusual, compartir con alguien o pensar en, hablar de o tener sexo. En este último sentido, es sinónimo de atracción.

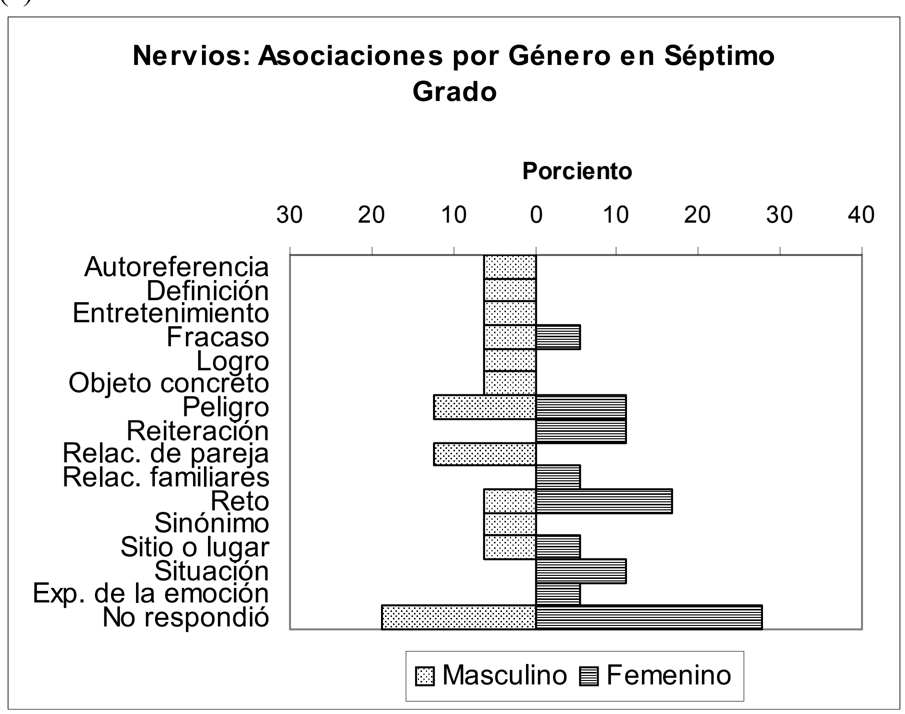
Nervios

En séptimo grado, una quinta parte de los hombres y un tercio de las mujeres no presentaron asociaciones al término *nervios* (Véase la Gráfica 3.8 (a)). Las asociaciones más importantes para los hombres fueron: peligro y relaciones de pareja. Otras categorías de menor importancia en las que se diferencian de las mujeres fueron: autoreferencias, definiciones, entretenimiento, logros, objetos concretos y sinónimos. Las mujeres asociaron el término nervios a retos y peligros. También con reiteraciones, relaciones familiares, situaciones inesperadas y expresiones emocionales.

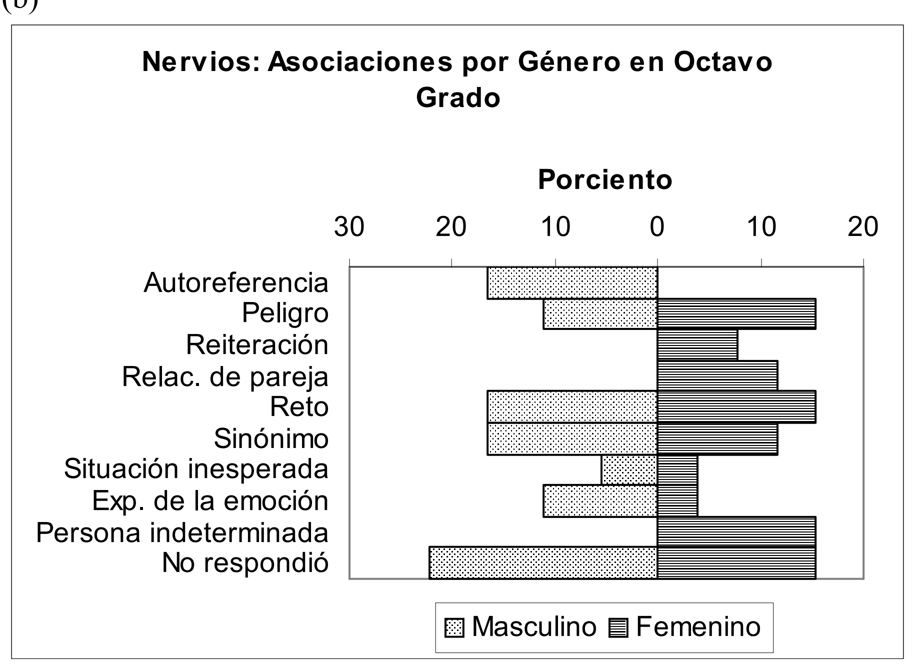
Gráfica 3.8.

Semantogramas para el Término Nervios por Género en Séptimo y Octavo Grados.

(a)



(b)



En octavo grado, la categoría de no-respuesta estuvo equilibrada con las demás categorías con las que los y las participantes asociaron el término *nervios*. Para los hombres, las asociaciones más importantes fueron la autoreferencia, el reto, los sinónimos y el peligro. Algunos también la asociaron con expresiones de la emoción y con situaciones inesperadas. Aunque las mujeres coinciden en varias de estas asociaciones, hacen varias que no hacen los hombres en este grado. Ellas asocian el término nervios a personas indeterminadas y a relaciones de pareja (Véase la Gráfica 3.8 (b)).

Al comparar los semantogramas de los dos grados para el término *nervios* se observa una tendencia de los dos géneros a acercarse en las asociaciones que hacen del término. Aún así, se mantienen algunas diferencias por género que empiezan a parecer características independientemente del término emocional, por ejemplo, el que las mujeres asocian las emociones con relaciones familiares más a menudo que los hombres.

Las siguientes citas ilustran algunas de las categorías principales discutidas para el término *nervios*:

Autoreferencia:	"Mi salud, mi vida", "Cuando me da susto, Hacer algo que no quiero", "Cuando voy a hacerlo".
Peligro:	"Cuando hay una discusión, Cuando alguien pelea", "Me persiguen", "Cuando pasa algo malo", "Cuando voy a pelear, Cuando mi madre va a la escuela", "De la muerte, De pelear". "Cuando me castigan".
Reto:	"Cuando voy a coger un examen", "Cuando me tengo que parar en clase a decir algo", "Preguntas hacia mí", "Si pasas de grado", "Cuando me entregan las notas".
Sinónimo:	"Inquieto", "Miedo", "Asustado", "Preocupado".
Persona Indeterminada:	"Cuando veo un chico", "El esposo de la novia de mi hermano", "Muchachos, personas".

Relaciones de pareja: "Cuando estoy con mi novio", "Cuando veo a alguien que me gusta", "Cuando tengo una novia o me gusta alguien".

Expresión emocional: "Gritos, Manos, Desmayos", "Temblar, Gritar", "Escalofríos".

Desde la perspectiva de los y las adolescentes el término *nervios* podría definirse de la siguiente manera:

Nervios: La emoción que se siente en situaciones que ponen a prueba la capacidad intelectual, la actuación o el desempeño de uno/a, o que ponen en peligro la integridad física o moral. Es sinónimo de miedo, susto e intranquilidad.

Incómodo/a

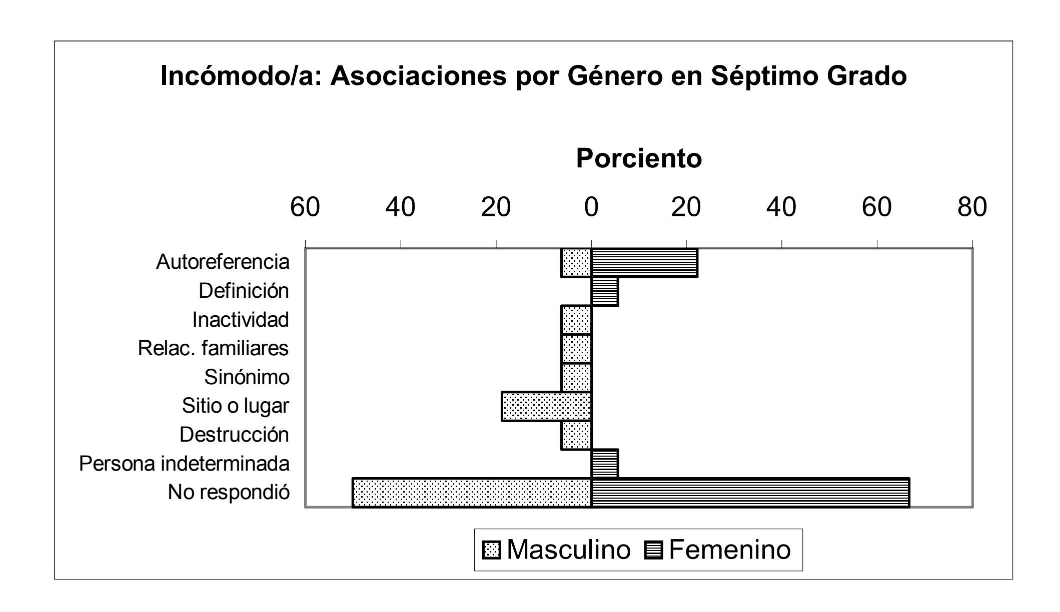
En sétimo grado, siete de cada diez mujeres y cinco de cada diez hombres no escribieron asociaciones al término incómodo/a (Véase Gráfica 3.9 (a)). Los pocos hombres que contestaron asociaron el término con sitios o lugares. Las pocas mujeres que contestaron, lo asociaron con auto-referencias.

En octavo grado, dos tercios de los hombres y un tercio de las mujeres no dieron respuestas (Véase Gráfica 3.9 (b)). Los pocos hombres que dieron alguna respuesta asociaron el término con algún sitio o lugar o algún sinónimo. Las mujeres, además de asociar el término con algún sitio o lugar o algún sinónimo, también lo asociaron con algún objeto abstracto. Algunas mujeres de octavo grado también asociaron el término incómodo/a con aspectos relacionados a la sexualidad.

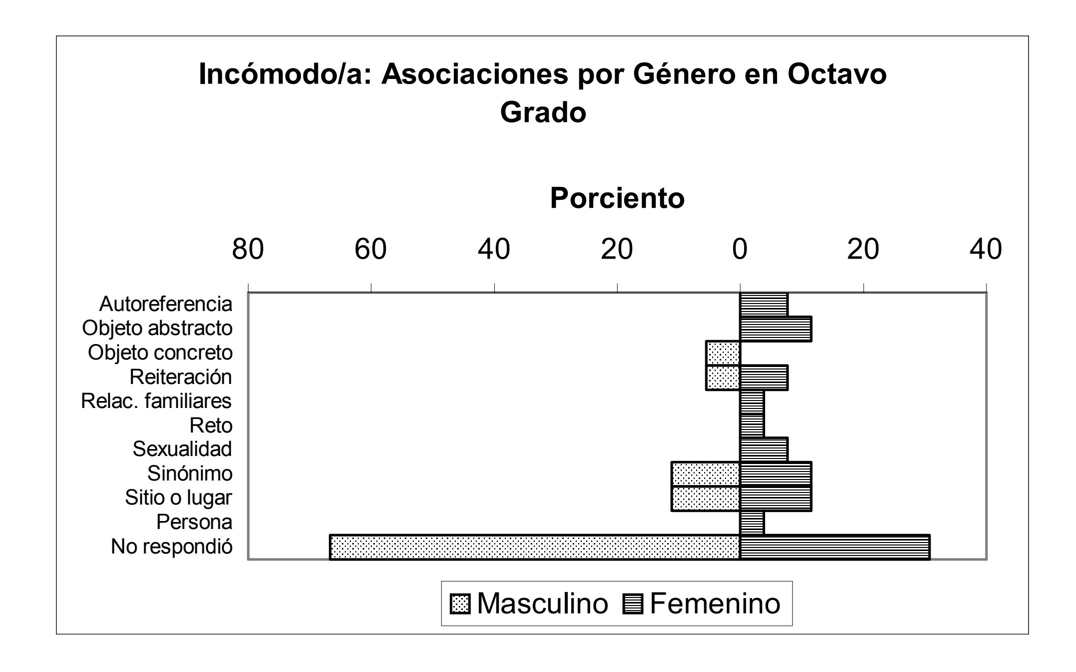
Gráfica 3.9.

Semantogramas para el Término Incómodo/a por Género en Séptimo y Octavo Grados.

(a)



(b)



Las siguientes citas ilustran algunas de las categorías principales discutidas para el término *incómodo/a*:

Autoreferencia: “Cuando no estoy seguro”, “Cuando me molesto”, “Cuando no me siento bien en alguna parte”, “Cuando tengo menstruación”.

Sitio o lugar: “En mi casa”, “Casa de extraños”, “Mi cuarto”, “En la escuela”.

Sinónimo: “Inquieta”, “Disgustado”, “Inseguro, Intranquilo”, “Forzado, Triste, Coraje”, “Apretado”.

Objeto abstracto: “Mal”, “Calor”

Desde la perspectiva de los y las adolescentes el término *incómodo/a* podría definirse de la siguiente manera:

Incómodo/a: La emoción de malestar que se siente en ciertas ocasiones, sitios o lugares. Es sinónimo de inquietud y disgusto.

Disgusto/asco

En séptimo grado, la mitad de los hombres y más de la mitad de las mujeres optaron por no dar asociaciones para este término. Las pocas respuestas obtenidas por parte de los hombres fueron asociaciones con fracaso, autoreferencia y definiciones. Las mujeres la asociaron mayormente con auto-referencias (Véase la Gráfica 3.10 (a)).

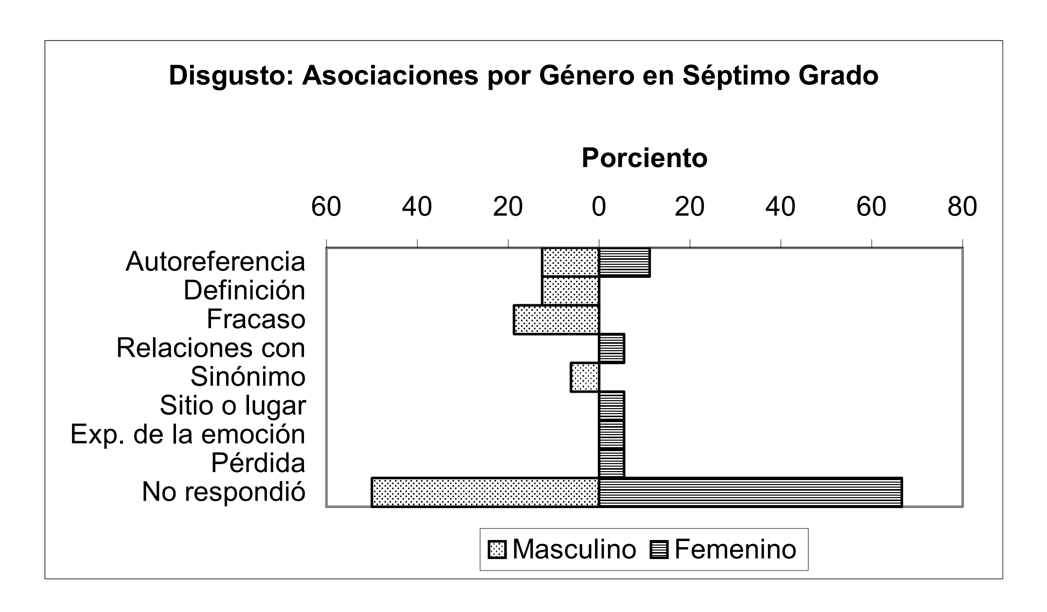
En octavo grado, más de la mitad de los hombres y cerca de la mitad de las mujeres no contestaron. Entre las pocas respuestas obtenidas, las asociaciones más importantes fueron sinónimos para los hombres y relaciones familiares para las mujeres (Véase Gráfica 3.10 (b)).

De acuerdo a las respuestas obtenidas, queda claro que los y las participantes se refirieron al término “disgusto” en un sentido diferente al de asco. Me detendré en esta distinción en la discusión de los resultados.

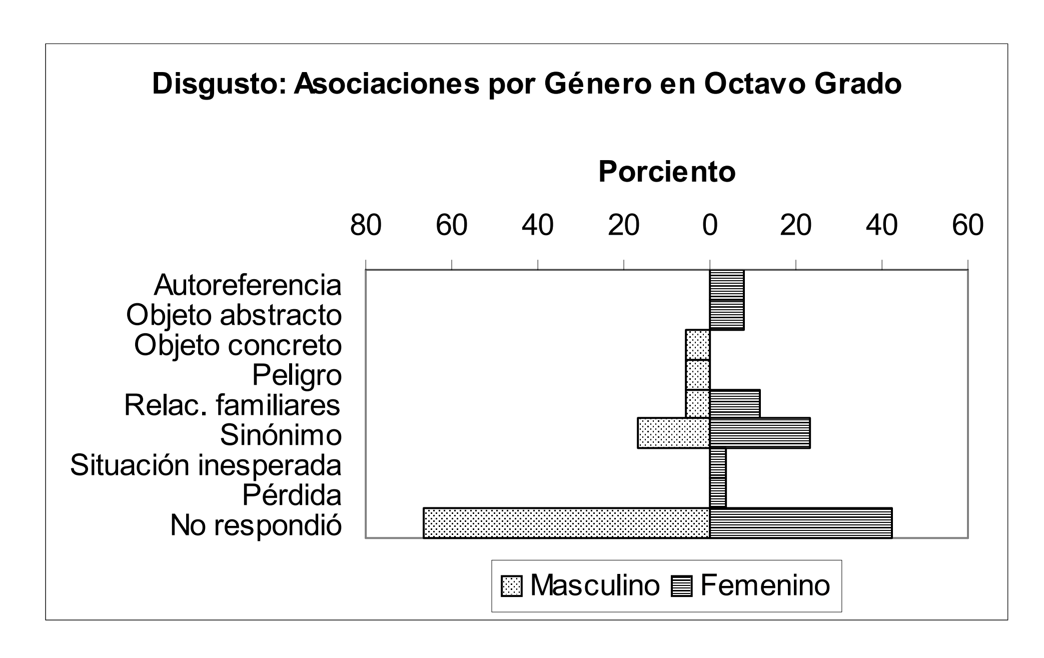
Gráfica 3.10.

Semantogramas para el Término Disgusto/Asco por Género en Séptimo y Octavo Grados.

(a)



(b)



Las siguientes citas ilustran algunas de las categorías principales discutidas para el término *disgusto/asco*:

Fracaso:	“Cuando no me compran lo que yo quiero”, “Cuando dicen que no me van a comprar algo”, “No puedo hacer alguna actividad”, “Cuando me suben la voz”, “Cuando me regañan”.
Autoreferencia:	“Cuando alguien me falló”, “Me amargo la vida”, “Algo que me hicieron”, “Cuando presiento algo”.
Sinónimo:	“Molesto, Coraje”, “Enojado”, “Triste, Avergonzado”, “Enfogonada”.
Definición:	“La comida que no me gusta”
Relaciones familiares:	“Con mis hermanos, Con mis padres”, “Tía, Prima, Tío”, “Con mi familiar”.

Desde la perspectiva de los y las adolescentes el término *disgusto/asco* podría definirse de la siguiente manera:

Disgusto/asco: La emoción que produce ser restringido, regañado o maltratado. Es sinónimo de molestia, enojo y coraje.

Desarrollo del Lenguaje Emocional

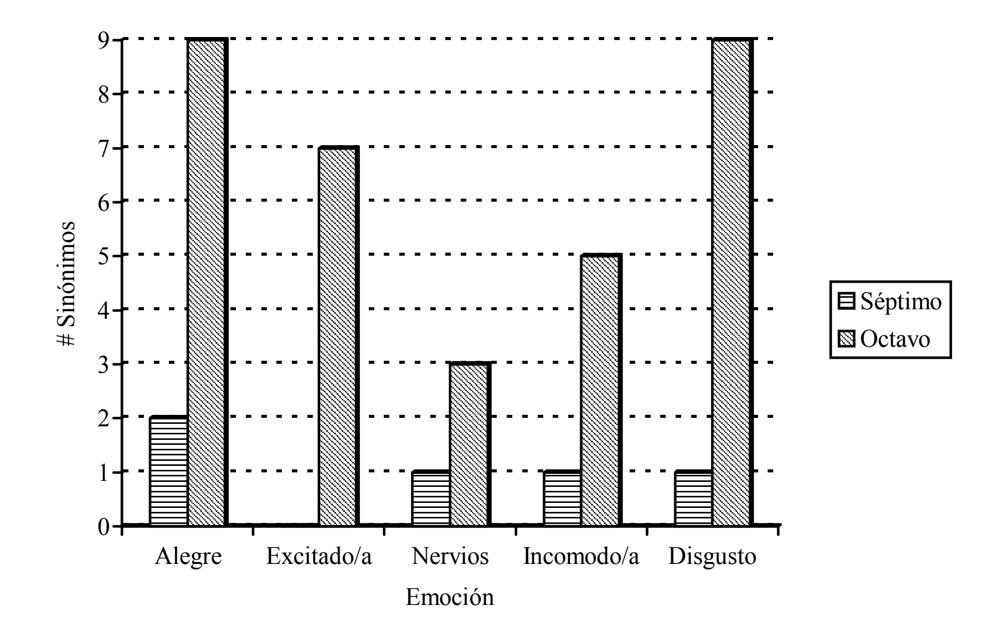
Uno de los objetivos del componente cualitativo del estudio era explorar el desarrollo del lenguaje emocional de los y las adolescentes participantes. Una forma de evaluar dicho desarrollo puede ser mediante la riqueza del vocabulario emocional. Esa riqueza se puede definir por la variedad de términos emocionales conocidos, lo cual podría revelarse por la cantidad de sinónimos y definiciones que dieran las y los participantes para los diferentes términos emocionales.

En la Gráfica 3.11, se compara el número de sinónimos que dieron los y las participantes según su grado escolar. Entre los y las pocas cuyas asociaciones fueron codificadas como sinónimos. La tendencia es obvia, los y las participantes de octavo grado tienden a dar más sinónimos que los y las de séptimo grado.

Las definiciones para los mismo términos emocionales fueron muy escasas. No pasaron de dos definiciones por término. Lo mismo sucedió con la categoría "reiteraciones", la cual podría considerarse un indicador de poca riqueza en el vocabulario emocional. Esta categoría, al igual que la de "definición", fue muy infrecuente.

Gráfica 3.11.

Número de Sinónimos por Término Emocional Según Grado Escolar



Resumen de Hallazgos

El objetivo general del componente cuantitativo de este estudio era describir el comportamiento sexual de un grupo de adolescentes y determinar las emociones que los y las mismas asociaron con una lista de prácticas sexuales. Entre los objetivos específicos estaban determinar si las prácticas sexuales tenían un orden o secuencia y si el género, la edad, el grado, el estatus socio-económico familiar y los valores y actitudes sexuales de los y las adolescentes estaban asociados con la experiencia sexual y con la valencia

emocional asociada a las prácticas sexuales. En las páginas que siguen retomo las preguntas de investigación y resumo los hallazgos más importantes relacionadas con las mismas.

Prácticas Sexuales Individuales

¿Cuáles y cuántas prácticas sexuales reportan haber tenido los y las adolescentes participantes en el estudio? ¿Hay diferencias por género, grado y edad de los y las participantes?

Cerca de una cuarta parte de los y las participantes reportó haber tenido fantasías sexuales y sueños sexuales. Cerca de una quinta parte reportó masturbarse con regularidad desde los 11 años de edad.

Hipótesis 1a: El porcentaje de hombres que reportan masturbarse es mayor al porcentaje de mujeres que reportan la misma práctica.

Esta hipótesis se confirmó. Cerca de una quinta parte de los y las adolescentes reportó haberse masturbado alguna vez. La masturbación fue una práctica predominantemente masculina y, en promedio, comenzó a practicarse desde los 11 años de edad.

Hipótesis 1b: Más adolescentes de octavo grado que de séptimo grado reportan masturbarse.

Esta hipótesis no se confirmó. Además de ser predominantemente masculina, la masturbación es igualmente prevalente entre los adolescentes de séptimo y los de octavo grado.

Prácticas Socio-sexuales

¿Se podría detectar una secuencia o progresión en las prácticas socio-sexuales que los y las participantes reportan haber tenido?

Hipótesis 2a: Las prácticas socio-sexuales emergen en un orden o secuencia determinado.

Esta hipótesis se confirmó. Más de tres cuartas partes (78%) de los y las adolescentes de la muestra reportaron haber realizado al menos una práctica socio-sexual. La escala de prácticas socio-sexuales (IPS) apoyó la hipótesis de que dichas prácticas se dieron en un orden o secuencia común para más de la mitad de los y las adolescentes. En esta muestra dichas prácticas van desde darle un beso en la boca a alguien y salir a una cita, pasando por tocarse y tener sexo con penetración, hasta masturbar o tener sexo anal con alguien.

Hipótesis 2b: Al aumentar la edad aumenta la experiencia sexual (la variedad de prácticas sexuales).

La edad y la experiencia sexual estuvieron leve y positivamente relacionadas, o sea, que a mayor edad los y las adolescentes de esta muestra presentaron una tendencia a reportar mayor diversidad de prácticas sexuales.

Hipótesis 2c: Los hombres tienen más experiencia sexual que las mujeres.

La experiencia sexual y el género resultaron levemente correlacionados. Los hombres tuvieron levemente más experiencia sexual que las mujeres.

Emociones Asociadas a las Prácticas Sexuales

¿Qué tipo de emociones y de valencia emocional asocian los y las participantes a las diferentes prácticas socio-sexuales?

Los análisis descriptivos mostraron que las y los adolescentes que habían realizado las prácticas sexuales las asociaron con emociones positivas, como alegría y excitación. De modo contrario, quienes no las habían realizado las asociaron con emociones negativas, tales como nervios, incomodidad y disgusto.

Hipótesis 3a: Al aumentar la experiencia sexual, aumenta la valencia emocional.

Los y las adolescentes que no han realizado una práctica sexual particular tienden a asociarla con emociones negativas, mientras que aquellos y aquellas que la han realizado tienden a asociarla con emociones positivas. Sólo hubo una excepción a esta diferencia, "tener una cita con alguien" provocó emociones ambivalentes en más de un tercio de los y las adolescentes, independientemente de haberla realizado o no. En general, al aumentar la experiencia sexual, definida como la variedad de prácticas sexuales reportadas, más positiva fue la valencia emocional asociada a las mismas.

Hipótesis 3b: La valencia emocional asociada a las prácticas socio-sexuales es más positiva para los hombres que para las mujeres.

Los hombres tuvieron valencias emocionales más positivas que las mujeres hacia las diversas prácticas sexuales.

Hipótesis 3c: La valencia emocional asociada a las prácticas socio-sexuales aumenta al aumentar la edad.

Las emociones asociadas a las prácticas sexuales tendieron a ser más positivas, conforme aumentó la edad de los y las adolescentes mayores. La edad y la valencia emocional presentaron una correlación débil, positiva y estadísticamente significativa.

Valores y Actitudes hacia la Sexualidad

¿Qué relación tienen los valores y actitudes hacia la sexualidad con la experiencia sexual y las emociones asociadas a las prácticas sexuales?

Hipótesis 4a: La experiencia sexual disminuye al aumentar la claridad de los valores y actitudes sexuales.

La experiencia sexual no correlacionó con la claridad de los valores y las actitudes sexuales tal como los mide la escala CVAS.

Hipótesis 4b: La experiencia sexual aumenta al aumentar la confusión de los valores y actitudes sexuales.

Aunque las mujeres obtuvieron puntajes más altos que los hombres en la escala de confusión de actitudes y valores sexuales (CoVAS), para ninguno de los dos géneros la confusión de valores y actitudes sexuales correlacionó con la experiencia sexual.

Hipótesis 4c: La valencia emocional aumenta al aumentar la claridad de los valores y actitudes sexuales.

Estas variables parecen no estar relacionadas. El puntaje en la valencia emocional no aumentó, ni disminuyó, con el puntaje de la escala de claridad de valores y actitudes sexuales.

Hipótesis 4d: La valencia emocional disminuye al aumentar la confusión de los valores y actitudes sexuales.

Estas variables presentaron una relación inversa leve, pero la misma no resultó estadísticamente significativa.

Modelo de Causalidad entre las Principales Variables del Estudio

¿De qué manera se relacionan el estatus socio económico, la edad y las actitudes sexuales con la experiencia sexual y con la valencia emocional que los y las participantes asocian con cada práctica sexual?

Hipótesis 5a. El estatus socio económico tiene un efecto directo sobre la experiencia sexual.

Esta hipótesis no se confirmó. El estatus socio-económico familiar no tuvo un efecto directo ni siquiera pequeño y significativo sobre la experiencia sexual.

Hipótesis 5b. La edad tiene un efecto directo sobre la experiencia sexual.

Esta hipótesis se confirmó. La edad tuvo un efecto directo significativo entre pequeño y moderado sobre la experiencia sexual. Al aumentar la edad de los y las participantes, éstos y éstas reportaron haber tenido más prácticas sexuales.

Hipótesis 5c. La edad tiene un efecto indirecto sobre la experiencia sexual, mediado por la claridad de los valores y actitudes sexuales.

Esta hipótesis no se confirmó. La edad no tuvo un efecto indirecto, a través de la claridad de valores y actitudes sexuales, sobre la experiencia sexual.

Hipótesis 5d. La edad tiene un efecto indirecto sobre la experiencia sexual, mediado por la confusión de los valores y actitudes sexuales.

Esta hipótesis no se confirmó. La edad no tuvo un efecto indirecto, a través de la confusión de valores y actitudes sexuales, sobre la experiencia sexual.

Hipótesis 5e. La experiencia sexual y la valencia emocional tienen una relación recíproca, en la que la valencia emocional depende de la experiencia sexual y viceversa.

Esta hipótesis se confirmó parcialmente. La experiencia sexual y la valencia emocional no tuvieron una relación recíproca, pero la experiencia sexual tuvo un efecto directo considerable y significativo sobre la valencia emocional. Finalmente, un modelo exploratorio confirmó que la edad tiene un efecto medio y significativo sobre la experiencia sexual y ésta, a su vez, tiene un efecto grande y significativo sobre la valencia emocional. Es decir, al aumentar la edad aumenta la experiencia sexual, y al aumentar la experiencia sexual la valencia de las emociones asociadas a las prácticas sexuales se vuelve más positiva.

Análisis Cualitativo de los Términos Emocionales

Un objetivo de este estudio era comprender el significado de los términos emocionales utilizados, desde la perspectiva de los y las adolescentes. Para ello utilicé un experimento asociativo. Les presenté 15 términos emocionales y les pedí que escribieran lo primero que asociaran con cada término. Elegí una sub-muestra al azar de los y las participantes para analizar sus respuestas. Enfoqué la atención hacia los cinco términos emocionales asociados con más frecuencia a las prácticas socio-sexuales.

Los hallazgos principales son los siguientes. Hubo una tendencia a dejar de contestar conforme se avanzaba en la lista de términos. Se observaron diferencias por grado y por género en el tipo de asociaciones. Las mujeres hicieron más asociaciones que los hombres con diversos tipos de relaciones –relaciones familiares, de pares y de pareja- y con expresiones de las emociones. Los hombres hicieron más asociaciones relacionadas con logros, fracasos, retos, objetos concretos o abstractos y personas indeterminadas. De séptimo a octavo grado se observó un aumento importante en el uso de sinónimos. Además, en octavo grado, las asociaciones de los hombres y de las mujeres tienden a ser

más similares que las asociaciones que dan ambos géneros en séptimo grado. Por último, el significado de los principales términos emocionales asociados a las prácticas sexuales (alegre, excitado/a, nervios, incómodo/a y disgusto/asco) confirmó que la valencia que les asigné a cada uno para los análisis cuantitativos fue la apropiada.

En el siguiente capítulo discuto en detalle los resultados del estudio. Además, señalo algunas de sus limitaciones y propongo algunas recomendaciones para estudios e intervenciones con base en estos hallazgos.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

Este fue un estudio de corte transversal, no-experimental, con una muestra de 240 participantes por disponibilidad, entre las edades de 12 a 15 años. Dicho estudio se llevó a cabo en cuatro escuelas intermedias del área metropolitana de San Juan, Puerto Rico. Tuvo un componente cuantitativo, con análisis bivariados de tipo correlacional y un modelo estructural evaluado mediante un análisis lineal de trayectorias (*Path Analysis*). Además del componente cuantitativo, también incluyó un componente cualitativo para explorar el significado de 15 términos emocionales. En las páginas que siguen trataré de explicar los resultados obtenidos en el contexto de la literatura relacionada con el tema, señalaré algunas limitaciones del estudio y haré algunas recomendaciones para posibles intervenciones y para investigaciones futuras.

Explicación de los Hallazgos

Prácticas Sexuales Individuales

Hipótesis 1a: El porcentaje de hombres que reportan masturbarse es mayor al porcentaje de mujeres que reportan la misma práctica.

Esta hipótesis se confirmó y sólo una quinta parte de la muestra (19.6%, n=47) reportó haberse masturbado. El resultado es cónsono con otros estudios. Según la literatura sobre el tema, las tasas de prevalencia de la masturbación aumentarán hacia el final de adolescencia, pero aún así las diferencias por género tienden a mantenerse (Strong, et al., 2002).

La conducta masturbatoria de los hombres adolescentes podría ser una conjunción de aspectos biológicos, psicológicos y socio-culturales. Niveles más altos de testosterona

que las mujeres (Zabin & Hayward, 1993), ambiente rico en mensajes sexuales y mayor permisividad sexual para los hombres (Méndez, Iglesias, & González, 2003) son condiciones que podrían propiciar la masturbación.

Las diferencias entre hombres y mujeres, respecto a la masturbación, podrían ser el resultado del condicionamiento social y de la comunicación. Los mensajes socio-culturales sobre la sexualidad refuerzan, tradicionalmente, la adquisición de experiencia sexual en los hombres y la virginidad y la asexualidad en la mujer (Méndez, et al., 2003; Noboa Ortega, 2005; Pacheco Bou, 2002; Strong, et al., 2002).

En otros estudios, la masturbación se ha asociado con sentimientos de culpa y vergüenza (King, 2001). La religión y la medicina han colaborado en hacer creer que la masturbación es una práctica desviada e inmadura.

> La masturbación, según la doctrina católica, es un grave desorden moral, sobre todo porque constituye un uso de la facultad sexual en forma que contradice esencialmente la finalidad de ésta al no estar ya puesta al servicio del amor y de la vida según el designio de Dios (1999, pág. 98-99)

En las sociedades occidentales, y en particular en los Estados Unidos de América, la medicina colaboró en crear una ola de pánico respecto a la masturbación (Hall, 2003). Hodges (2005) resume el asunto de la siguiente manera:

> Los líderes médicos estadounidenses estaban convencidos de que la masturbación era la causa subyacente de casi todos los problemas sociales y de todas las enfermedades. Aún después del descubrimiento y la aceptación general de la teoría de los gérmenes sobre la enfermedad a finales del siglo 19, la institución médica estadounidense continuó manteniendo hasta mediados del siglo 20 que la masturbación era un acto patológico y la causa de la enfermedad física. (pág. 722, traducción mía)

Si la masturbación se ve como una trasgresión a la moral y a la salud se entiende que uno se sienta culpable y deba avergonzarse de practicar esa conducta. Mensajes como estos impulsados por la Iglesia y la Medicina podrían justificar que sólo 1 de cada 5

adolescentes de esta muestra dijera que se ha masturbado. Para no continuar expandiendo el estigma sobre esta práctica, vale mencionar que las actitudes de la institución médica y sexológica hacia la masturbación han cambiado después de la década de 1970. En la actualidad, se reconoce que la masturbación es un paso importante del desarrollo y a menudo se prescribe como parte del tratamiento para algunos tipos de disfunción sexual (Malan & Bullough, 2005).

Hipótesis 1b: Más adolescentes de octavo grado que de séptimo grado reportan masturbarse.

Esta hipótesis no se confirmó. Las proporciones de adolescentes de séptimo y de octavo grado que reportaron masturbarse no fueron estadísticamente diferentes. Un supuesto de este estudio es que el comportamiento sexual se desarrolla por etapas y esas etapas están representadas, entre otros indicadores, por el crecimiento y éste, a la vez, está representado por la edad y por el grado escolar alcanzado. Por esta razón, esperaba que hubiera una diferencia entre los y las adolescentes de séptimo respecto a los y las de octavo. Que esto no haya sido así podría deberse a que la diferencia entre séptimo y octavo grado es apenas de un año entre jóvenes que recientemente están empezando a explorar su sexualidad. Es decir, que están muy próximos en edad como para diferenciarse. Sin embargo, también podría deberse a la naturaleza misma de esta práctica sexual. La masturbación es un acto solitario, o al menos un acto sexual que no requiere la participación de otra persona. En este sentido, es una práctica, literalmente, al alcance de la mano. No requiere las condiciones, ni las destrezas interpersonales necesarias para superar los retos que implican las prácticas sexuales que involucran a otra persona. La masturbación es una práctica sexual fácil y accesible, que una quinta parte de los

adolescentes de esta muestra empezó a realizar a los 11 años de edad, en promedio, y la ha seguido practicando.

Prácticas Socio-Sexuales

Hipótesis 2a: Las prácticas socio-sexuales emergen en un orden o secuencia determinado.

Esta hipótesis se confirmó mediante el análisis de escalograma del inventario de prácticas socio-sexuales (IPS). La secuencia de conductas sexuales reveló seis pasos antes del coito (besar en la boca, tener una cita, besar en el cuello, frotar los cuerpos con ropa, tocar los senos y tocar los genitales) y cinco después del mismo (recibir masturbación, recibir sexo oral, dar sexo oral, dar masturbación y tener sexo anal).

La razón por la que existe una secuencia en las prácticas sexuales no coitales puede deberse a varios elementos combinados. Antes de discutir esos elementos vale recordar que las prácticas sexuales no-coitales parecen ser un fenómeno cultural. En el plano transcultural, las prácticas sexuales no-coitales se dan en sociedades en las que a los niños y niñas se les permite dormir con su madre; en las que el miedo social a la impotencia masculina es alto y donde las normas culturales restringen el comportamiento sexual (Gray, 1980).

La diferencia en las secuencias sexuales entre unos grupos y otros se ha atribuido a la influencia que tienen los factores culturales en el comportamiento sexual. Así se explica, por ejemplo, que los y las adolescentes heterosexuales estadounidenses blancos siguen una secuencia de comportamientos sexuales diferente a la secuencia que siguen las y los adolescentes Afro-americanos/as. Mientras el primer grupo progresa desde besos en el cuello, tocar los pechos con y sin ropa, tocar los genitales y tener sexo con penetración;

el segundo reporta más experiencias de coito sin pasar por la fase de tocarse los pechos y los genitales (King, 2001; Smith & Udry, 1985).

Entre los factores culturales que explican la secuencia de las prácticas sexuales se incluyen creencias, tradiciones y costumbres diferentes de un grupo étnico a otro. Incluso, se ha encontrado que las prácticas sexuales de las y los adolescentes puertorriqueños pueden variar cuando se socializan en otro ambiente y se exponen a normas y comportamientos diferentes a los de su país de origen (Vélez, 2000).

La secuencia de las prácticas sexuales puede estar determinada por el guión sexual ideal de cada miembro de la pareja, la comprensión del guión ideal sexual del compañero/a y la percepción de los guiones culturales sobre el papel o rol de cada uno (Miller & Byers, 2004). La gente también tiende a utilizar los estereotipos culturales sobre el comportamiento de los hombres y de las mujeres para guiar su comportamiento sexual (Miller & Byers, 2004). Un ejemplo de tales estereotipos es que las mujeres quieren un período de juegos pre-coitales más largo que los hombres, y hay la creencia de que "hacerlo bien" es un indicador importante de la experiencia sexual de los hombres (Miller & Byers, 2004).

La socialización sexual y las estrategias sexuales de apareamiento (Buss, 1994) también ayudan a entender que haya una secuencia de comportamientos no coitales como la encontrada en este estudio. En el trabajo de Noboa Ortega (2005) se da una buena idea de la socialización sexual de las mujeres puertorriqueñas y de las estrategias que utilizan para satisfacer su curiosidad sexual y cumplir con el guión cultural sexual femenino. Algunas normas sexuales para las mujeres puertorriqueñas son conservar la virginidad hasta el matrimonio, evitar el embarazo antes del matrimonio, cuidarse de los hombres

(porque lo que quieren es coger a las mujeres y preñarlas), saber cómo excitar a un hombre y, a la vez, evitar la relación sexual (Noboa Ortega, 2005). En este contexto de normas sexuales restrictivas, el beso es una de las primeras prácticas sexuales permitidas, por sus amigas, a la mujer; pero con precaución: “Te besas y el pene se le puede parar. Cuando tú sientas que se le para te vas, no te beses más” (Noboa Ortega, 2005, pág. 133). Una participante del estudio comentado explica que la exploración sexual puede continuar hasta aceptar roces con ropa, mediante los cuales el hombre puede alcanzar el orgasmo, “hasta que en verdad nos casáramos” (pág. 157). Una norma implícita es que la mujer es la que debe tener el control y la que pone el límite de la exploración sexual. En este sentido, las adolescentes utilizan la virginidad y ser menor de edad como medidas protectoras para regular el progreso de las prácticas sexuales. Por último, el proceso de llegar desde los besos al coito es descrito por una participante como algo que sucede “poquito a poquito”, algo que se va aprendiendo y experimentando, hasta que se da lo que tiene que pasar, porque al fin, el coito es visto como algo natural (Noboa Ortega, 2005).

También es probable que la secuencia de las prácticas sexuales esté determinada por los valores socio-culturales atribuidos a cada práctica sexual en particular y al placer anticipado y/o experimentado que cada una produce. Pinkerton y sus colegas (2003) realizaron en California un estudio con 223 estudiantes subgraduados, que tenían 22 años de edad en promedio, sobre el placer asociado a varias prácticas sexuales. Encontraron que los hombres y las mujeres le asignan diferentes puntuaciones de placer a las prácticas sexuales. Por ejemplo, para los hombres dar y recibir sexo oral y tener sexo anal es más placentero que para las mujeres. Para éstas últimas resultaba más placentero que para los

hombres ser masturbadas por otra persona. En general, las actividades sexuales se ordenaron, de mayor a menor placer, del siguiente modo: tener sexo vaginal, recibir sexo oral, recibir masturbación, auto masturbarse, dar sexo oral y, por último, tener sexo anal. Es interesante hacer notar la similitud entre este orden, según el placer atribuido a cada práctica, y la secuencia de las prácticas sexuales que encontré desde el sexo con penetración vaginal en adelante entre los y las adolescentes del presente estudio. La similitud estriba en que las prácticas en las que se recibe estimulación anteceden a las prácticas en las que da estimulación y el sexo anal está en el último puesto.

La secuencia de las prácticas sexuales podría analizarse también desde un punto de vista pragmático. Las prácticas sexuales requieren tiempo, espacio, relaciones interpersonales y autonomía adecuados para poder llevarlas a cabo. Algunas prácticas socio-sexuales, tales como el beso, la cita y las caricias, pueden darse en público, y esas estarían entre las primeras que se pueden realizar. Pero hay otras que requieren de gran privacidad, en particular las que implican desnudez, porque así lo estipulan las costumbres, la ley y la moral (Cline Cohen, 2004). Este tipo de prácticas serían las más difíciles de llevar a cabo. Cuando se está bajo vigilancia y restricción, como es el caso de los y las adolescentes, es difícil encontrar el momento y el lugar para esas prácticas privadas. De hecho, la supervisión familiar se ha señalado como factor protector o disuasivo para el inicio sexual (Smylie, Medaglia, & Maticka-Tyndale, 2006; Zabin & Hayward, 1993) y, en el caso de las adolescentes puertorriqueñas, Noboa Ortega (2005) habla incluso de la vigilancia por parte de las vecinas. Estas dificultades también se ilustran en uno de los grupos focales que realizó el Proyecto Muévete con adolescentes de octavo y noveno grado que narraron situaciones en las que una pareja hipotética de

adolescentes, buscando un lugar privado para tener relaciones sexuales, se escondía en un baño, en un clóset y hasta debajo de una cama, y en todas las ocasiones los descubrió algún familiar (Méndez, Calderón-Soto, Iglesias, & Vega, 2002).

Otro factor que se ha encontrado asociado a la progresión sexual de las y los adolescentes es la edad (Vélez, 2000). La edad es un indicador de cambios en varios niveles. Algunos estudios sugieren que “la iniciación sexual es un proceso que puede variar por la edad e involucra una evolución de actitudes y comportamientos” (Butler, Miller, Holtgrave, Forehand, & Long, 2006, pág. 379, traducción mía). Por ejemplo, en un estudio prospectivo sobre las etapas de aprestamiento sexual de 211 preadolescentes Afro-americanos/as con edad promedio de 10 años, que duró seis meses, se encontró que los hombres avanzaron de la etapa de pre-contemplación a las etapas de contemplación y de preparación para la acción más rápidamente que las mujeres, y la edad se asoció con ese movimiento de una etapa a otra. Los patrones de movimiento de una etapa a otra también variaron por género. Las mujeres se mantuvieron más estables que los hombres en la etapa en la que estaban al inicio del estudio. Los resultados de ese estudio sugieren una progresión por cada año de edad. Los y las autores de ese estudio consideran que “empezar a pensar en sexo de una manera auto-relevante puede ser un factor importante en la formación de la intención conductual” (Butler, et al., 2006, pág. 384, traducción mía). Así es que la edad, no por sí misma, sino por los procesos que requieren el transcurso del tiempo, como el cambio de expectativas sociales y el relajamiento de las normas familiares conforme se es mayor, es otro de los factores que podrían explicar una parte de la progresión de las conductas sexuales.

En la Tabla 4.1 comparo los hallazgos de este estudio con estudios similares hechos con muestras de otros países. En la última columna incluyo el orden dado a algunas prácticas según el placer atribuido que producen. La primera observación que se pude hacer es que las escalas utilizadas no son idénticas. Aún así, se puede observar que el orden de algunas prácticas sexuales de los y las adolescentes puertorriqueñas es diferente al encontrado para adolescentes estadounidenses blancos/as y afro-americanos/as y noruegos/as (Jakobsen, 1997; Pedersen, et al., 2003; Smith & Udry, 1985). Por ejemplo, para los y las adolescentes puertorriqueñas la penetración es la cuarta práctica después de los besos en el cuello, mientras que es la quinta para los y las adolescentes blancos y la segunda para las y los adolescentes Afroamericanos.

La secuencia de prácticas sexuales descrita para la muestra de este estudio implica unos guiones sexuales bastante elaborados y complejos. Sin embargo, tiene en común con otras poblaciones que representa un desarrollo de las relaciones sexuales gradual, experimental y acumulativo en el transcurso del tiempo.

De alguna manera la secuencia de las prácticas sexuales debe representar la interrelación entre los aspectos biológicos, socioculturales y psicológicos en el desarrollo de las conductas sexuales y las emociones asociadas a las mismas. Pero este estudio no se diseñó considerando explícitamente los dos primeros, por lo que no se cuenta con marcadores biológicos (p.ej., niveles hormonales) ni indicadores de madurez biológica (p.ej., inicio de menarquia y de eyaculación). En otros estudios se ha encontrado que las hormonas tienen un efecto directo, aunque pequeño (5-10% de la varianza), en el comportamiento sexual de las y los adolescentes (Halpern & Udry, 1999).

Tabla 4.1.

Comparación de Secuencias de Prácticas Sexuales Reportadas en Varios Países

Secuencia Según el País				Orden por placer atribuido[d]
Puerto Rico[a]	E.U.A[b]		Noruega[c]	
	Blancos/as	Afro-Americanos/as		
Besos en la boca	--	--	Tener un novio/a	--
Tener una cita	--	--	Beso de labios	--
Besos en el cuello	Besos en el cuello	Besos en el cuello	Beso de lengua (francés)	--
Frotar el cuerpo con otra persona	Sentir pechos con ropa	Sentir pechos con ropa	Toqueteo liviano sobre la cintura	--
Tocar los pechos	Sentir pechos directamente	Penetración	Toqueteo pesado bajo la cintura	--
Tocar los genitales	Sentir genitales directamente	Sentir genitales directamente	--	--
Penetración	Sentir el pene directamente	Sentir pechos directamente	--	Sexo vaginal
Recibir masturbación	Penetración	Sentir el pene directamente	--	Recibir sexo oral
Recibir sexo oral	--	--	--	Recibir masturba-ción
Dar sexo oral	--	--	--	Auto masturbar-se
Dar masturbación	--	--	--	Dar sexo oral
Sexo anal	--	--	--	Sexo anal

Nota. [a] Este estudio. [b] Smith & Udry, 1985. [c] Jakobsen, 1997. [d] Pinkerton, et al., 2003.

En este estudio tampoco se incluyó un componente social, en particular el relativo a las relaciones de pareja. Es en esa relación con otra persona que emergen las emociones y que las prácticas socio-sexuales son posibles. Esa otra persona representaría la *zona de desarrollo próximo* desde el punto de vista del comportamiento sexual. Según Vygostky (1995), la formación de conceptos de un niño o una niña progresa gracias a la colaboración con una persona adulta, la zona de desarrollo próximo es el lugar en el que los conceptos espontáneos de un niño o niña se encuentran con la sistematización y lógica del razonamiento adulto y "el producto final de esta cooperación entre el niño y el adulto es una solución que, al ser interiorizada, se convierte en parte integrante del propio razonamiento infantil" (pág. 25). Es posible que con el comportamiento sexual y emocional suceda algo similar. De hecho, esta sería una posible explicación de un dato reiteradamente encontrado en estudios sobre iniciación sexual en los que hay una tendencia a que dicha iniciación se dé con una persona unos años mayor, en el caso de las mujeres, o unos meses menor, en el caso de los hombres (Ryan, Manlove, & Franzetta, 2003; Vélez, 2000). El conocimiento, las actitudes, la experiencia y el rol y poder social del miembro mayor de la pareja podrían inducir el cambio de comportamiento sexual en el miembro menor.

Hipótesis 2b: Al aumentar la edad aumenta la experiencia sexual (la variedad de prácticas sexuales).

Esta hipótesis se confirmó y el tamaño de la correlación entre la variable edad y la experiencia sexual fue pequeño. El resultado, por lo además, es coherente con otros estudios en que se ha encontrado que el porcentaje de adolescentes que reportan haber tenido relaciones sexuales aumenta con la edad (Jemmott & Jemmott, 2000; *Trends in*

sexual activity and contraceptive use among teens, sf; Vélez, 2000). Como discutí en párrafos anteriores, el proceso de exploración sexual y de acumular experiencias sexuales conlleva tiempo y, en el contexto de la vida humana, el transcurso del tiempo es equivalente a la edad.

En esta muestra de adolescentes la magnitud de la correlación entre la edad y la experiencia sexual fue pequeña. Esto podría deberse a que el recorrido de edades fue solamente de tres años, y en una etapa en la que los y las participantes apenas estaban iniciándose en su experiencia sexual. Probablemente, si la muestra hubiera incluido adolescentes de 12 a 17 años, el efecto de la edad sobre la experiencia sexual hubiera sido mayor.

Un aspecto interesante a notar es que la experiencia sexual, aunque está asociada con la edad, parece no depender totalmente de ella. Los datos muestran que es posible que adolescentes jóvenes tengan la misma o más experiencia sexual que adolescentes de mayor edad y viceversa. Esto parece apuntar a trayectorias del desarrollo sexual determinadas por otros factores diferentes al simple índice de la edad, entre los cuales se citan en la literatura las diferencias de raza y etnia, el nivel socio-económico y las creencias normativas, entre otros (Jemmott & Jemmott, 2000).

Hipótesis 2c: Los hombres tienen más experiencia sexual que las mujeres.

Esta hipótesis se confirmó y, aunque la varianza explicada del género sobre la experiencia sexual resultó relativamente pequeña, es coherente con otros estudios que han encontrado que los hombres empiezan a tener relaciones sexuales antes que las mujeres (DeLamater & Friedrich, 2002; *Trends in sexual activity and contraceptive use among teens*, sf; Vélez, 2000). Esta diferencia se ha explicado con argumentos biológicos y

sociales, según los cuales el comportamiento sexual de los hombres está más determinado por los niveles de testosterona y el de las mujeres por los controles sociales y los costos mayores asociados a embarazos no planeados y a la pérdida de reputación, entre otras cosas (Buss, 1994; Noboa Ortega, 2005; Zabin & Hayward, 1993). Sin embargo, habría que agregar que los aspectos sociales y culturales también cumplen su papel respecto al comportamiento sexual de los hombres, puesto que, como se ha dicho anteriormente, la mayor permisividad de la que gozan los hombres es un factor que propicia en ellos la experiencia sexual y otras conductas de riesgo (Jessor, 1991; Méndez, et al., 2003).

Emociones Asociadas a las Prácticas Socio-Sexuales

Hipótesis 3a: Al aumentar la experiencia sexual aumenta la valencia emocional

Esta hipótesis se confirmó y la fuerza de la relación entre ambas variables fue una de las más intensas detectada en este estudio. Las y los adolescentes que no han realizado una práctica sexual tienden a tener una emoción negativa hacia la misma, pero quienes sí la han realizado tienden a tener una emoción positiva hacia la misma. Esto podría deberse a dos factores interrelacionados. El primero de ellos es un simple refuerzo positivo del comportamiento sexual como proveedor de excitación y de placer (Dalgleish, 2004). Además de que el comportamiento sexual se convierta en un refuerzo en sí mismo y genere con ello una emoción positiva, hay que considerar que dicho comportamiento sexual se da en el contexto de una relación íntima y romántica con otra persona con quien el o la adolescente ha estado dispuesta a experimentar sexualmente (Ryan, et al., 2003). Es probable que el o la adolescente haya investido con una carga emocional positiva a dicha persona y que, por lo tanto, las prácticas sexuales asociadas con esa persona

también las evalúa y construye como eventos positivos en el desarrollo de la relación (Galanes, 2003; Lazarus & Folkman, 1986; Noboa Ortega, 2005; Pacheco Bou, 2002).

Hipótesis 3b. La valencia emocional asociada a las prácticas socio-sexuales es más positiva para los hombres que para las mujeres.

Esta hipótesis se confirmó. Los adolescentes hombres de esta muestra asociaron las prácticas sexuales con emociones más positivas que las mujeres. Este es un hallazgo interesante en el contexto de la literatura sobre género y emociones, según la cual los hombres tienden a restringir su emocionalidad, con excepción del coraje (Jansz, 2000), y las mujeres tienden a experimentar más emociones, tanto negativas como positivas (Alexander & Wood, 2000). Sin embargo, el resultado concuerda con el doble estándar sexual aún dominante, según el cual a los hombres se les permite más libertad sexual que las mujeres (Muehlenhard, Goggins, Jones, & Satterfield, 1991).

La diferencia en la valencia emocional atribuida por los hombres y las mujeres a las prácticas sexuales se puede interpretar desde la perspectiva de la identidad de género, es decir, desde el modelo cultural dominante de lo que debe ser un hombre y una mujer (Jansz, 2000). Mientras los hombres adolescentes están cumpliendo con las expectativas sexuales socio-culturales de que los hombres deben tener experiencia sexual (Méndez, et al., 2003; Román Tirado, et al., 2003), las mujeres adolescentes están infringiendo la expectativa de mantenerse vírgenes y asexuales (Noboa Ortega, 2005). Un adolescente avanza un paso hacia el modelo cultural masculino con cada práctica sexual que realiza y, por esa sensación de logro, puede ser que asocie las prácticas sexuales con emociones más positivas que las mujeres. Para los hombres puertorriqueños que siguen el rol masculino dominante "la relación sexual es, en gran medida una conquista en la cual

cierta dominación y violencia son aceptadas" (Román Tirado, et al., 2003, pág. 60). Las mujeres adolescentes, por su parte, se alejan un paso del modelo cultural femenino por cada práctica sexual que realizan y sería lógico suponer que por eso valoran las prácticas sexuales de modo menos positivo que los hombres. Para algunas de ellas, incluso, la exploración sexual se da con "mucho miedo, sentimientos de culpa y de suciedad" (Noboa Ortega, 2005, pág. 154).

Hipótesis 3c: Al aumentar la edad la valencia emocional es más positiva

Esta hipótesis se confirmó. Al aumentar la edad hubo una tendencia de los y las adolescentes a asociar las prácticas sexuales con emociones positivas. Sin embargo, la edad ayudó a explicar sólo el 4.4% de la varianza en la valencia emocional. Es probable que la relación entre la valencia emocional asociada a las prácticas sexuales y la edad esté mediada por la experiencia sexual. Vimos anteriormente que al aumentar la edad aumenta la experiencia sexual y que al aumentar la experiencia sexual aumenta la valencia emocional hacia las prácticas sexuales. Dicho de otro modo, los y las adolescentes mayores tienden a tener más experiencia sexual, la cual asocian con emociones positivas, de ahí que al aumentar la edad pueda aumentar la valencia emocional asociada a las prácticas socio-sexuales.

Al aumentar la edad, y con ella la experiencia sexual, los y las adolescentes podrían tener o adquirir nuevos criterios para decidir si aceptan o rechazan las prácticas sexuales. Una tendencia similar se observa en los y las niñas en otros aspectos. Por ejemplo, en la alimentación. La mayoría de los niños y niñas dirán que un alimento que no han probado no les gusta y lo rechazarán. Esa actitud de rechazo cambia una vez prueban el alimento. En unos casos para aceptarlo en su dieta, en otros para rechazarlo en

función de sus gustos y preferencias (Mayes, Cohen, Schowalter, & Granger, 2002). En el caso de las prácticas sexuales parece ser que probarlas tiende a generar emociones positivas en los y las adolescentes.

Las influencias socio-culturales a las que están expuestos los y las adolescentes conforme crecen podrían ser otra razón por la que puede aumentar la valencia emocional asociada a las prácticas sexuales. Los grupos de pares son influencias sociales importantes para las motivaciones, las decisiones y las conductas (Bandura, 1969). Las prácticas sexuales, en particular, son influenciadas por el endoso que les dan la pareja y/o los pares (Kalichman, 1998). Es probable que las y los adolescentes tengan más presión de sus pares para iniciarse en las prácticas sexuales conforme aumenta su edad y al hacerlo logran cumplir con dichas presiones o expectativas sociales (Christopher & Roosa, 1991). Por ejemplo, para algunas adolescentes puertorriqueñas las prácticas sexuales parecen ser importantes "pruebas de amor" y ritos de pasaje hacia la adultez, y tener relaciones sexuales con un hombre puede servirles para "aprender" y para "sentirse mujer" (Pacheco Bou, 2002). Los hombres, por otra parte, tienden a valorar las prácticas sexuales por el placer que obtienen de las mismas (Pinkerton, et al., 2003).

Valores y Actitudes Hacia la Sexualidad

Hipótesis 4a. La experiencia sexual disminuye al aumentar la claridad de los valores y actitudes sexuales.

Esta hipótesis no se confirmó. La variedad de prácticas sexuales que un o una adolescente haya tenido no parece estar asociada, positiva ni negativamente, con tener claros sus sentimientos, sus reacciones, ni con saber lo que quiere y necesita sexualmente, entre otras cosas. En principio, este resultado es contradictorio con el papel que se le ha

atribuido a las actitudes en el comportamiento sexual. Por ejemplo, en una gran cantidad de estudios se ha encontrado que las actitudes hacia el sexo seguro y las normas subjetivas contribuyen significativamente a las intenciones de practicar sexo seguro (Fisher & Fischer, 2000).

Una posible explicación para este resultado es que la definición y operacionalización de las actitudes y de la experiencia sexual utilizadas en este estudio difieren de las utilizadas en otros estudios, en los que sí se ha encontrado asociación entre estas variables. En muchos de esos estudios el comportamiento sexual se ha evaluado como haber tenido o no relaciones sexuales con penetración o ser sexualmente activo/a o inactivo/a y las actitudes son específicas a ese tipo de comportamiento (Butler, et al., 2006). Además, la relación entre las actitudes y el comportamiento en dichos estudios no ha sido directa, sino mediada por otra variable, tal como la intención.

Por otra parte, este resultado concuerda con lo expuesto por otros autores. Zabin y Hayward (1993) exponen que existe disparidad entre las actitudes y el comportamiento. Para estos autores, dicha disparidad podría deberse a que los y las adolescentes responden a "lo que consideran ideal". Cuando se les pregunta sobre sus actitudes, su respuesta tiende a satisfacer las presiones normativas del contexto social, aunque sea diferente a su comportamiento real.

Hipótesis 4b: La experiencia sexual aumenta al aumentar la confusión de los valores y actitudes sexuales.

Esta hipótesis no se confirmó. La experiencia sexual no aumentó ni disminuyó aunque los y las adolescentes dijeran estar confundidos o confundidas respecto a sus emociones y necesidades sexuales. Las explicaciones que di para la hipótesis anterior

aplican igualmente para ésta. En síntesis, el comportamiento sexual y las actitudes sexuales, tal como se midieron en este estudio, no están relacionados.

Un aspecto que vale la pena mencionar es que el promedio de la escala de confusión de valores y actitudes hacia la sexualidad (CoVAS) fue significativamente más alto para las mujeres. ¿Por qué tendrían las mujeres más confusión que los hombres respecto a sus valores y actitudes hacia la sexualidad? Propongo que los y las adolescentes reciben mensajes socioculturales opuestos respecto a la sexualidad y que éstos mensajes confunden más a las mujeres que a los hombres. Por un lado, los y las adolescentes reciben mensajes que refuerzan la adquisición de experiencia sexual en los hombres y la virginidad y la asexualidad en la mujer (Méndez, et al., 2003; Noboa Ortega, 2005; Pacheco Bou, 2002; Strong, et al., 2002). Y, por otro lado, ven miles de escenas sexuales en los medios de comunicación (p.ej. revistas, películas y vídeos musicales). El mensaje que reciben las mujeres parece más contradictorio que el que reciben los hombres. La mujer debe mantenerse virgen, saber excitar al hombre y controlar sus propios deseos sexuales (Méndez, et al., 2003; Noboa Ortega, 2005; Pacheco Bou, 2002). Por estas razones parece lógico que las adolescentes de esta muestra tuvieran promedios más altos en una escala que incluye ítemes tales como: Se me hace difícil saber mis valores sobre mi conducta sexual; no sé mucho sobre mis respuestas sexuales; sexualmente, me siento un fracaso; no estoy satisfecha con mi comportamiento sexual; estoy confundida acerca de lo que debiera o no hacer; no estoy feliz con mi vida sexual; está bien presionar para tener relaciones sexuales; estoy confundida acerca de mis creencias sexuales; y cuando estoy en una situación sexual me confundo.

Hipótesis 4c. La valencia emocional aumenta al aumentar la claridad de los valores y actitudes sexuales.

La valencia emocional asociada a las prácticas socio-sexuales no aumenta ni disminuye al aumentar la claridad de los valores y actitudes sexuales. El que un o una adolescente reportara, por ejemplo, que estaba feliz con su comportamiento sexual actual, no se asoció con lo positivo o lo negativo de las emociones que asoció con las prácticas sexuales. Parece que lo que se dice respecto a los valores y actitudes sexuales no corresponde a lo que se siente o sentiría al realizar las diversas prácticas sexuales.

Hipótesis 4d. La valencia emocional disminuye al aumentar la confusión los valores y actitudes sexuales.

Esta hipótesis tampoco se confirmó. La valencia emocional asociada a las prácticas socio-sexuales no aumenta ni disminuye al aumentar la confusión de los valores y actitudes sexuales. Parece que lo que se dice respecto a los valores y actitudes sexuales no corresponde, una vez más, a lo que se siente o sentiría al realizar las diversas prácticas sexuales.

Modelo Causal o de Relaciones Estructurales

En este estudio examiné un modelo multivariado con las hipótesis de que la edad y el estatus socioeconómico familiar tienen efectos directos sobre la experiencia sexual de los y las adolescentes. Otras hipótesis eran que las actitudes y los valores hacia la sexualidad median la influencia de la edad sobre la experiencia sexual y que la experiencia sexual y la valencia emocional tienen efectos recíprocos entre sí. Los resultados del análisis lineal de trayectorias sugieren que las únicas trayectorias significativas son las de la edad sobre la experiencia sexual y la de ésta sobre la valencia

emocional asociada a las prácticas sexuales. Tales efectos directos se pueden representar del siguiente modo: Edad → Experiencia sexual → Valencia emocional, donde la flecha representa el efecto directo de la variable que la antecede sobre la que le precede.

Contrario a mis hipótesis, no se probó un efecto directo del estatus socio-económico familiar sobre la experiencia sexual de los y las adolescentes. Esto puede deberse a varias cosas. Una de ellas puede ser que no hubo suficiente variabilidad en la muestra. La mayoría de los y las participantes compartían similitudes respecto a su procedencia geográfica, a su extracción socio-económica y a su experiencia sexual. Otra razón podría estar relacionada con que el índice socio-económico que utilicé no fuera lo suficientemente sensible para establecer diferencias o mezclara factores (i.e. estructura familiar, educación de la madre y/o del padre y ocupación de la madre y/o del padre) que en otros estudios se han considerado por separado. Por ejemplo, en un estudio con una muestra censal de 870 jóvenes de 12 a 17 años de edad en Los Ángeles, la estructura familiar, la educación de la madre y el ingreso familiar se consideraron por separado. En dicho estudio, la actividad sexual de los y las jóvenes resultó fuertemente asociada a la estructura familiar, pero no así con el ingreso familiar ni con la educación de la madre (Upchurch, Levy-Storms, Sucoff, & Aneshensel, 1998). En otro estudio en que se usó una muestra representativa de 14,151 adolescentes a escala nacional de Estados Unidos, y en que también se separaron las variables del modo antes expuesto, no se encontró asociación entre el ingreso familiar y el comportamiento sexual de las y los jóvenes, pero sí con la educación de sus progenitores y con la estructura familiar (Cubbin, Santelli, Brindis, & Braveman, 2005). Por otra parte, en un estudio comparativo de las desventajas socio-económicas y el comportamiento sexual de mujeres adolescentes en cinco países

desarrollados se concluyó que las diferencias en la iniciación sexual según el estatus socio-económico son relativamente pequeñas y que las mujeres en el grupo socio-económico más bajo tienen levemente mayor probabilidad de iniciarse sexualmente antes de los 20 años que aquellas en el grupo de ingresos más altos (Singh, Darroch, & Frost, 2001). Finalmente, al parecer, el efecto del estatus socio económico familiar, si alguno, es pequeño, afecta más a las mujeres que a los hombres y está mediado por otros factores, tales como las relaciones familiares, la estructura familiar y la educación de los progenitores.

Tampoco se probó que los valores y las actitudes sexuales mediaran el efecto de la edad sobre la experiencia sexual. La claridad y la confusión de los valores y actitudes hacia la sexualidad, tal como se midieron en esta investigación, no parecen variar en función de la edad. Esto podría deberse a que las escalas de valores y actitudes hacia la sexualidad utilizadas en este estudio sean inapropiadas y/o midan conceptos diferentes a los que han estudiado quienes han reportado dicha mediación. Por ejemplo, en un estudio sobre la teoría a acción razonada, se midió la actitud hacia tener relaciones sexuales por medio de dos preguntas sobre lo displacentero o placentero que sería tenerlas y sobre lo feo o bonito que sería hacerlo (Rogers Gillmore & Archibald, 2002). En dicho estudio, las actitudes mediaron el efecto de las creencias que tenían los y las adolescentes sobre los posibles resultados de la conducta e incidieron sobre su intención para realizarla. En párrafos anteriores he dado otra explicación respecto a la falta de asociación entre las actitudes y la experiencia sexual. La influencia de las actitudes sobre el comportamiento sexual no es directa, sino mediada por otras variables, por ejemplo, la intención (Fisher & Fischer, 2000). Además, parece que hay una incongruencia entre lo deseado y lo actual,

entre la deseabilidad socio-personal y lo que realmente se hace, que se refleja en la relación entre las actitudes y el comportamiento (Zabin & Hayward, 1993).

En otra de las hipótesis del modelo proponía que las prácticas sexuales afectan las emociones y que éstas, a su vez, afectan a las prácticas sexuales. Esta hipótesis se fundamentó en la literatura revisada en el primer capítulo que planteaba que había diferentes emociones antes, durante y después de las prácticas sexuales y se sugería una relación recíproca o *feedback* entre la excitación fisiológica y la emocional involucradas en el deseo sexual (DeLamater, 1991). En este estudio no se encontró una relación circular o recíproca entre la experiencia sexual y la valencia emocional, pero se encontró un efecto positivo directo y considerable de la experiencia sexual sobre la valencia emocional. Es posible que el diseño del estudio no fuera el más adecuado para probar la hipótesis de efectos recíprocos. Al tratarse de un estudio transversal de una sola medida, contrario a uno longitudinal de medidas repetidas, no es posible apreciar ni medir la dinámica entre estas variables en la misma persona. En realidad, lo que medí fueron las emociones de quienes no han realizado las prácticas y las de quienes sí las han realizado.

Aunque el modelo no confirmó la hipótesis de una relación recíproca entre la experiencia sexual y la valencia emocional, encontré evidencia que apunta a que las emociones cambian de negativas a positivas cuando se ejecutan las prácticas sexuales. En párrafos anteriores, cuando expliqué las posibles razones de la fuerte relación observada entre la experiencia sexual y la valencia emocional, expuse entre ellas el efecto reforzante del placer obtenido y el valor atribuido a las prácticas sexuales para fortalecer el vínculo entre los miembros de la pareja. Esta última explicación se fundamenta en la teoría de las relaciones objetales, en particular la teoría del apego expuesta por Bowlby (1980, en

Fraley & Shaver, 2000), según la cual muchas de las emociones más intensas surgen durante la formación, el mantenimiento, la ruptura y la renovación de relaciones de apego. Johnson y Estroff-Marano (1994) concuerdan en que "la expresión emocional es el sistema de comunicación primario en las relaciones, es cómo nos ajustamos a la cercanía y la distancia" (pág. 36).

Por último, en el modelo se confirmó que la edad tiene un efecto directo entre pequeño y moderado sobre la experiencia sexual. En párrafos anteriores, cuando discutí la correlación entre la edad y la experiencia sexual, propuse que este resultado se podría deber a tres razones. Primero, a que el proceso de exploración sexual y de acumular experiencias sexuales conlleva tiempo y, en el contexto de la vida humana, el transcurso del tiempo es equivalente a la edad. Segundo, que en esta muestra podría haber poca variabilidad del comportamiento sexual, debido a que el recorrido de edades fue solamente de tres años, y en una etapa en la que los y las participantes apenas estaban iniciándose en su experiencia sexual. Tercero, que la experiencia sexual, aunque está asociada con la edad, parece no depender totalmente de ella.

El análisis lineal de las trayectorias Edad → Experiencia sexual → Valencia emocional resultó igualmente ajustado y significativo para los hombres y para las mujeres. Esto parece indicar que, independientemente del género, la edad tiene un efecto sobre la experiencia sexual y ésta sobre la valencia emocional. Aparentemente, a pesar de todas las diferencias que señala la literatura sobre género y sexualidad, hay algo en lo que los géneros de esta muestra coinciden. A saber, que conforme los y las adolescentes avanzan en la edad acumulan experiencia sexual y tienden a asociarla con emociones positivas, tales como alegría y excitación.

Significado de los Términos Emocionales

A los y las adolescentes que participaron en este estudio les pedí que asociaran las prácticas sexuales con una lista de emociones. Para explorar los significados que le atribuían a esos términos emocionales realicé un experimento asociativo. A continuación comento cada uno de los hallazgos de dicho experimento.

En primer lugar, hubo una tendencia a dejar de contestar a las palabras conforme se avanzaba en la lista de términos. Sugiero dos posibles razones para esto. Podría ser que la tarea de escribir de una a tres asociaciones para 14 términos resultara excesiva para estudiantes de séptimo y octavo grado, se cansaran conforme avanzaban en la lista y, por lo tanto, dejaran de contestar. Otra especulación al respecto podría ser que al avanzar en la lista de emociones, los y las adolescentes dejaron de contestar porque se encontraron con emociones disfóricas o de signo negativo, tales como nervios, incomodidad, miedo, tristeza, furia, vergüenza, culpa y disgusto. Podría ser que los y las adolescentes hayan preferido no pensar en asociaciones con dichos términos para evitarse sensaciones o recuerdos displacenteros.

En segundo lugar, observé diferencias por género en el tipo de asociaciones. Las mujeres hicieron más asociaciones que los hombres con diversos tipos de relaciones – relaciones familiares, de pares y de pareja – y con expresiones de las emociones. Los hombres hicieron más asociaciones relacionadas con logros, fracasos, retos, objetos concretos o abstractos y personas indeterminadas. Estos hallazgos coinciden con otras investigaciones que señalan que en culturas individualistas el papel de las mujeres las hace más propensas que los hombres a experimentar y a expresar emociones prosociales.

De modo complementario, en las culturas individualistas los hombres tienden a estar más orientados hacia el logro y el mantenimiento de la independencia (Fisher & Manstead, 2000). Estos patrones masculinos y femeninos parecen surgir también de una ideología del papel del sexo, según la división social tradicional del trabajo entre los sexos, que crea unas visiones ideales de feminidad y masculinidad. Según la ideología dominante, en algunas sociedades se tiende a endosar los valores masculinos o femeninos más que en otras. En los países en los que predominan los valores masculinos se tiende a diferenciar los papeles de hombres y mujeres. Los hombres deben preocuparse de realzar su ego, ser duros y orientados hacia el éxito material. Las mujeres, en contraste, se supone que borren o cancelen su ego y sean modestas y tiernas (Fisher & Manstead, 2000).

En tercer lugar, en octavo grado las asociaciones de los hombres y de las mujeres tienden a ser más similares que las asociaciones que dan ambos géneros en séptimo grado. La similitud estriba, principalmente, en una tendencia hacia un carácter más intelectualizado de los términos emocionales. Por ejemplo, en octavo grado, tanto los hombres como las mujeres, hacen más asociaciones con categorías tales como sinónimos, objetos abstractos y personas indeterminadas. De hecho, de séptimo a octavo grado se observó un aumento importante en el uso de sinónimos. Este hallazgo concuerda con otros estudios en los que se ha encontrado que el lenguaje emocional se desarrolla de manera continua y que los referentes emocionales aparecen más diferenciados, amplios y menos específicos semánticamente conforme aumenta la edad (O´Kearney & Dadds, 2004). Es posible que esta progresión en el desarrollo del lenguaje emocional se deba en parte a la educación formal acumulada hasta octavo grado. Por otra parte, hemos visto que las experiencias socio-sexuales también aumentan con la edad y las mismas pueden

haber impulsado el conocimiento de nuevas emociones o, al menos, de sinónimos de las mismas.

Por último, el significado atribuido a las emociones confirma la determinación que hice *a priori* para los análisis cuantitativos de que la alegría y la excitación eran emociones positivas y los nervios, la incomodidad y el disgusto eran emociones negativas para la muestra de adolescentes que participaron en este estudio. Sin embargo, del análisis cualitativo de los términos emocionales surgió un hallazgo inesperado. El término disgusto fue una traducción del término inglés *disgust* en su acepción de repugnancia o asco y por esa razón se utilizó, en el pareo de emociones asociadas a las prácticas sexuales y en el experimento asociativo, el par de términos "disgusto/asco". El análisis cualitativo mostró que los y las adolescentes de esta muestra sólo hicieron caso al término disgusto y lo asociaron con términos equivalentes a molestia y coraje. Sólo un o una estudiante dio una asociación con respecto a la comida que podría entenderse en el sentido del término asco. Este resultado no invalida la interpretación negativa del término, pero da una lección sobre la importancia de la adaptación cultural a la hora de traducir términos e instrumentos de medición de un idioma a otro.

Limitaciones del estudio

Este trabajo tiene al menos tres limitaciones importantes. En primer lugar, en este estudio utilicé una muestra de conveniencia de 12 a 14 años de edad, no una muestra probabilística y representativa de todos los y las adolescentes de Puerto Rico de 12 a 17 años de edad. Por esta razón, los hallazgos de este estudio no se pueden generalizar a otras poblaciones de adolescentes de Puerto Rico. En particular, los hallazgos no se pueden generalizar a adolescentes de estatus socio-económico medio o alto, ni a

estudiantes de escuelas intermedias públicas fuera del área metropolitana de San Juan. Tampoco se pueden generalizar a estudiantes de escuelas intermedias privadas, quienes podrían presentar patrones de comportamiento sexual diferentes. En segundo lugar, todas las mediciones se basaron en auto-informes y están sujetas a varias formas de sesgo, incluyendo la tendencia a reportar más o menos prácticas sexuales, dependiendo del género. En tercer lugar, se trata de un estudio de corte transversal. Este tipo de diseño impide llegar a conclusiones firmes sobre las relaciones causales entre diferentes factores y el comportamiento sexual y emocional.

Recomendaciones para Investigaciones Futuras

Considero que este estudio hace al menos dos aportes importantes al conocimiento del desarrollo de la sexualidad de los y las adolescentes de Puerto Rico. Por una parte he encontrado que los y las adolescentes tienden a seguir una secuencia de prácticas sexuales pre y post-coitales. Por otra parte, parece que los y las adolescentes, en cierto momento de su desarrollo, asocian las prácticas sexuales con emociones que podrían alejarlos o alejarlas de llevarlas a cabo; pero una vez las han realizado las emociones cambian de signo y podrían motivarlos y motivarlas a seguir progresando en su experiencia sexual. Sin embargo, me parece necesario hacer algunas sugerencias para superar algunas de las limitaciones del presente estudio.

En primer lugar, sería recomendable replicar este estudio con una muestra representativa de adolescentes de Puerto Rico para probar si los hallazgos actuales se sostienen o, en su defecto, para corregirlos. Para tales efectos sería conveniente utilizar la misma escala de prácticas socio-sexuales y el análisis de escalograma para que los resultados de estudios posteriores a este sean comparables.

En segundo lugar, sería conveniente incluir instrumentos para medir la deseabilidad social, ya que las respuestas a preguntas socialmente sancionadas (p.ej. sobre masturbación) podrían estar sesgadas y otras podrían ser exageradas (p.ej. la experiencia sexual de los hombres). También sería interesante incluir algunos marcadores biológicos (p.ej. niveles de testosterona en saliva) o al menos preguntas sobre indicadores de desarrollo biológico, tales como el inicio de la menarquia y de la eyaculación, para no depender solamente de la edad como un indicador del desarrollo físico. También sería conveniente utilizar una escala de actitudes más específicas a las prácticas sexuales bajo estudio, ya que las utilizadas en esta ocasión resultaron de poco valor.

En tercer lugar, este estudio no puede dar una idea aproximada del tiempo ni de las condiciones necesarias para que se cumpla la secuencia de prácticas socio-sexuales que se ha encontrado. Esa pregunta se podría contestar mejor con un estudio longitudinal de medidas repetidas, con estudios de casos o análisis de diarios personales.

En cuarto lugar, es importante resaltar que las relaciones sexuales implican interacciones sociales y que por esa razón habría que estudiar las relaciones de pareja o románticas en las que se da el comportamiento sexual. Esto conlleva salir del enfoque individualista del comportamiento y mejorar, al menos, la descripción del proceso de interacción entre los miembros de la pareja, dentro de la cual adquieren sentido las emociones y los comportamientos sexuales.

En quinto y último lugar, todavía es necesario entender mejor el vínculo entre las emociones y el comportamiento sexual. Para ello sugiero que un próximo estudio podría ligar el análisis cualitativo de los términos emocionales a las prácticas sexuales en sí. En este estudio, los significados de los términos emocionales se estudiaron desligados de las

prácticas sexuales. El objetivo fue conocer su significado "genérico". Un estudio futuro podría explorar el significado específico de cada término emocional asociado a cada práctica sexual. Es posible que ese vínculo más específico resulte útil para entender la relación entre las emociones y el comportamiento sexual.

Recomendaciones para Posibles Intervenciones

Haber encontrado que las y los adolescentes de esta muestra siguen una secuencia en sus prácticas sexuales es importante, porque nos permite anticipar una trayectoria y prever el comportamiento futuro si conocemos el comportamiento actual. Por ejemplo, si un o una adolescente puertorriqueña, con características similares a las de esta muestra, ya ha tenido la experiencia de frotarse el cuerpo de modo erótico con su pareja es probable que el siguiente paso sea tocarse los genitales y después de eso tener sexo con penetración.

El simple hecho de saber que podría existir una secuencia es útil. Mediante este estudio sabemos qué anticipar, aunque no sepamos cuándo va a ocurrir. Esta información es suficiente para que los y las adolescentes puedan monitorear los indicadores de progreso de su involucramiento sexual. También encontramos que las emociones asociadas a las prácticas sexuales van cambiando y haciéndose más positivas conforme se progresa en la experiencia sexual, lo que, probablemente, facilite dar el siguiente paso en la secuencia. Una intervención que tenga por objetivo retardar el inicio sexual o coito de los y las adolescentes y ayudarles en su desarrollo socio-sexual podría incluir información sobre la progresión de las prácticas sexuales y destrezas específicas para afrontar cada paso de la secuencia y las emociones asociadas a cada uno. Las destrezas

podrían incluir aquellas para detener, cambiar o salir de la situación, y para entender y procesar las emociones concomitantes, en particular, la excitación sexual.

En concreto, sugiero las siguientes recomendaciones para una posible intervención con adolescentes que utilice los resultados de este estudio: 1) Discutir la secuencia de las conductas sexuales con los y las adolescentes; 2) Proveerles herramientas para monitorear, anticipar y afrontar cada paso de la secuencia de su involucramiento sexual; 3) Proveerles destrezas para entender y procesar las emociones concomitantes a la conducta sexual; 4) Utilizar un enfoque relacional; y 5) Ayudarles a asumir la responsabilidad de su vida emocional y sexual. Para esto último, es necesario un cambio en la política pública respecto al enfoque restrictivo de la sexualidad de los y las adolescentes. Es necesario que se entienda que la sexualidad es parte del desarrollo sexual normal de los seres humanos y al igual que aprendemos a actuar responsablemente en otros aspectos de la vida, debemos aprender y se nos debe facilitar eso mismo respecto a nuestra sexualidad.

Las prácticas socio-sexuales y las emociones asociadas a las mismas no son fenómenos netamente individuales. Implican, al menos, a otra persona. Emergen en la relación con otra persona. Por lo tanto, sugiero que el enfoque más adecuado para trabajar aspectos de la sexualidad sería un enfoque relacional. Este tomaría en cuenta que la mayoría de las relaciones sexuales adolescentes tienen su inicio en el contexto de una relación romántica (Ryan, et al., 2003). Por último, para ser consistente con un enfoque normativo del desarrollo, cualquier intervención debe impulsar el crecimiento, pues al final, de lo que se trata es de ayudarle a las nuevas generaciones a asumir la responsabilidad de su vida sexual y emocional.

CAPÍTULO V

RESUMEN

El propósito de este estudio fue describir el comportamiento sexual de una muestra de adolescentes puertorriqueños/as y examinar las emociones que los y las participantes asociaron con diversas prácticas sexuales. Este trabajo se desarrolló desde una perspectiva del desarrollo humano y, por lo tanto, también pretendía describir la progresión del comportamiento sexual y del lenguaje emocional asociado al mismo.

La relación entre emociones y sexualidad se ha estudiado poco (Calderón Soto, et al., 2006). La escasez de estudios sobre el papel que juegan las emociones con respecto al comportamiento sexual podría deberse, entre otras razones, a la preponderancia que han tenido las teorías socio-cognitivas y cognitivo-conductuales. Estas teorías derivan del modelo ambientalista, el cual privilegia los factores y fuerzas ambientales al explicar el comportamiento y el desarrollo (Cobb, 2000), lo que le resta importancia a aspectos de naturaleza intrapsíquica, irracional, automática y emocional.

En la literatura científica se atribuye el inicio sexual a varios factores. Sabemos que la cantidad de adolescentes sexualmente activos y activas aumenta con la edad (Moscoso-Alvarez & Rodríguez, s.f.; Vélez, 2000). Otros factores que predicen de modo más significativo la actividad sexual adolescente son el uso de alcohol, tener una relación romántica o de pareja, tener pobre supervisión por parte de las personas adultas encargadas del o la adolescente, la permisividad de los valores sexuales familiares y provenir de un vecindario y de una familia con pocos recursos, es decir con un ingreso y un estatus socio-económico pobre (Christopher & Roosa, 1991; Dailard, 2001; Strong, et al., 2002).

Por otra parte, se ha encontrado que en algunos grupos sociales la intimidad sexual de los y las adolescentes progresa a lo largo de una sucesión de estadios o serie de comportamientos sexuales no-coitales. En adolescentes caucásicos estadounidenses se ha encontrado que esa sucesión pasa de los besos a las caricias y besos en el cuello, a caricias por encima y debajo de la cintura, con y sin ropa. Esta progresión difiere por grupos étnicos, ya que se ha observado que para los y las adolescentes Afroamericanos/as el coito es una forma más temprana de expresión sexual y puede preceder algunos de los comportamientos no coitales citados (King, 2001; Zabin & Hayward, 1993). En Noruega Jakobsen (1997) ha documentado que el coito en los y las adolescentes también está precedido por una secuencia típica de interacciones no coitales como la siguiente: tener un novio/a, besos en los labios, besos de lengua, toqueteo liviano (por encima de la cintura) y toqueteo pesado (por debajo de la cintura). La única excepción fue que las muchachas de 16 años reportaron besos de labios más frecuentemente que tener novio.

Tenemos muy poca información sobre la progresión del comportamiento sexual y las emociones asociadas al mismo en muestras puertorriqueñas de adolescentes y, por lo tanto, sabemos muy poco del desarrollo de sus relaciones románticas e íntimas. Hay alguna evidencia de que antes del contacto físico que implican las prácticas sexuales es necesario tener con quien llevarlas a cabo. De un estudio con 25 mujeres y 21 hombres con edades de 9 a 12 años se desprende que primero se debe tener un *novio/a* o *amiguito/a*, lo cual se logra enviándole mensajes (escritos u orales) a la persona elegida para *obtener el sí*. Una vez obtenido el sí, las conductas más comunes son: tomarse de la mano, compartir actividades recreativas y algunas de esas parejas llegan al *beso de media*

luna, o besos en la mitad de los labios, lo que parece ser un precursor del beso en la boca. En ese proceso la única emoción que mencionan es el *nerviosismo* (Acosta Pérez, 2005).

Las emociones emergen en contextos interpersonales, igual que las relaciones sexuales, y se han identificado como una de las razones para tener relaciones sexuales (DeLamater, 1991; Rosenthal, et al., 1997; Woody, et al., 2003). Sin embargo, la relación entre las emociones y el comportamiento sexual se ha estudiado muy poco, y sólo tres o cuatro estudios han explorado indirectamente el tema en Puerto Rico (Calderón Soto, 2002; Calderón Soto, et al., 2006; Pacheco Bou, 2002; Pacheco-Bou, et al., 1997). Por esta razón, el objetivo principal de esta investigación fue explorar las emociones que una muestra puertorriqueña de adolescentes de séptimo y octavo grado asocia con diferentes prácticas sexuales.

Mi motivación para llevar a cabo el presente estudio parte de preguntarme ¿qué sucede con la actividad sexual y con las emociones de los y las adolescentes antes del coito? ¿Se llega al coito de manera abrupta, o más bien por una secuencia determinable de conductas y de emociones? ¿Qué papel juegan las emociones, si alguno, en esa progresión del comportamiento sexual? Las respuestas a estas preguntas resultan de interés teórico y práctico. En el nivel teórico pueden representar un aporte al conocimiento del desarrollo sexual y emocional de las y los adolescentes puertorriqueños. Desde el punto de vista práctico, pueden ser insumos a tomar en cuenta al diseñar programas de educación sexual para adolescentes.

Realicé esta investigación en conjunto con la implantación de una intervención para prevenir enfermedades de transmisión sexual (ETS), VIH/SIDA y embarazos en adolescentes que llevó a cabo el Proyecto Muévete. Este proyecto, dirigido por la Dra.

Milagros Méndez, estaba ubicado en el Centro Universitario de Servicios y Estudios Psicológicos (CUSEP) del Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (Méndez & Vélez, 2000). La Dra. Méndez y su equipo contribuyeron a este estudio permitiéndome agregar instrumentos a los utilizados por su proyecto en las medidas iniciales (T1), así como facilitándome el acceso al banco de datos de Muévete para utilizar otras variables e instrumentos útiles para este trabajo.

Método

Participantes

La muestra de este estudio incluyó 240 estudiantes de séptimo y octavo grado de cuatro escuelas intermedias del área urbana de San Juan, Puerto Rico. Los y las estudiantes participaron voluntariamente en la intervención del Proyecto Muévete. El protocolo de investigación fue aprobado por el Comité Institucional para la Protección de Sujetos Humanos en la Investigación (CIPSHI), del Decanato de Estudios Graduados e Investigación (DEGI) de la Universidad de Puerto Rico. El reclutamiento de participantes tuvo lugar del 5 al 19 de febrero de 2003. Casi todos y todas las participantes del estudio provenían de familias de pocos recursos económicos del área de Puerto Nuevo. Las mujeres representaron el 60% de la muestra. La edad promedio fue de 13 años y las edades fluctuaron entre 12 y 15 años. El 45.4% de los y las participantes estaban en séptimo grado y el 54.4% en octavo grado.

Diseño

Este es un estudio transversal, correlacional, no-experimental, con un componente cuantitativo y otro cualitativo.

Instrumentos

Los datos para este estudio se recopilaron mediante dos técnicas. La primera, fue un cuestionario estructurado que incluía preguntas sobre los datos demográficos, las escalas de actitudes y el inventario de prácticas sexuales, entre otros que se describen a continuación. La segunda, fue un experimento asociativo en el que a cada adolescente se le presentó una lista con 15 términos emocionales para que escribieran tres asociaciones inmediatas sobre cada uno de esos términos. A continuación describo cada instrumento.

Inventario de Prácticas Sexuales Individuales (IPSI)

La primera parte del inventario explora la ocurrencia de algunas actividades tales como fantasías y sueños sexuales, masturbación y lectura de materiales eróticos y el grado de placer derivado de ellas en una escala ascendente de 1 a 5. La segunda parte enfoca en la masturbación en solitario o individual, la edad de inicio de esa práctica y la frecuencia de fantasías asociadas a la misma.

Inventario de Prácticas Socio-sexuales (IPS) e Índice de Experiencia Sexual (IES)

El IPS contiene 12 preguntas sobre prácticas socio-sexuales, tales como: salir con alguien, besarse, acariciarse, masturbarse mutuamente, practicar sexo oral, anal y vaginal. Estas preguntas se contestan con las categorías sí o no. Utilicé este instrumento de dos maneras, como un inventario para describir las prácticas específicas reportadas por los y las participantes del estudio (IPS) y como una escala sumada o *índice de experiencia sexual* (IES). Para esto último, sumé todas las respuestas positivas a cada ítem, con este procedimiento obtuve puntajes de 0 a 12 que indican no haber realizado ninguna práctica sexual hasta haberlas realizado todas.

Pareo de Emociones con el Inventario de Prácticas Socio-sexuales (PEIPS) e Índice de Valencia Emocional Total (IVET)

Le pedí a los y las participantes que asociaran cada práctica sexual del IPS, descrito anteriormente, con dos emociones. A cada estudiante le proveí una lista con 14 términos emocionales para esta tarea. El o la estudiante debía elegir dos emociones que describieran cómo se sintió realizando cada práctica o cómo cree que se sentiría si la realizara. Los nombres de esas emociones corresponden a las llamadas emociones básicas (alegría, tristeza, sorpresa, asco, furia y miedo) y a las emociones aprendidas o de auto-conciencia (vergüenza, culpa y orgullo) (Berk, 2002). También incluí los nombres de cinco emociones citadas por estudiantes adolescentes puertorriqueños/as en el contexto de la negociación sexual: excitación, comodidad, incomodidad, presión y nerviosismo (Calderón Soto, 2002). Algunos nombres de emociones se acompañaron con uno o dos equivalentes en el lenguaje coloquial de los y las jóvenes de la muestra (p ej.: avergonzado/abochornado/con pachó).

Utilicé tres procedimientos para estudiar las emociones que las y los adolescentes asociaron con las conductas sexuales. Primero, para fines meramente descriptivos, analicé las repuestas simples de las emociones asociadas a cada práctica socio-sexual. En segundo lugar, construí una *escala de valencias emocionales*. Para ello, clasifiqué las emociones en positivas (alegre, excitado, orgulloso, sorprendido, cómodo) y negativas (nervioso, incómodo, con miedo, triste, furia, forzado, avergonzado, culpable, con disgusto/asco). Como cada práctica sexual puede asociarse con dos emociones, es posible establecer una *escala de valencias emocionales* con valores entre –2 y +2. El valor –2 indica que la práctica sexual se asoció con dos emociones negativas, el valor +2 indica

que se asoció con dos emociones positivas. Un valor de –1 o de +1 indica que el o la participante sólo asoció la práctica sexual con una emoción de cualquiera de esas valencias. Un valor de 0 (cero) indica que el o la participante asoció la práctica sexual tanto con una emoción positiva como con una negativa, o sea, dio una respuesta emocional ambivalente. En tercer lugar, construí un solo *índice de valencia emocional total* (IVET) que contempla todas las prácticas sexuales, independientemente de haberla realizado o no. Este índice es un promedio de todas las valencias emocionales. Para construirlo sumé las valencias de cada práctica socio-sexual y dividí el resultado entre el número de prácticas (n=12).

Inventario de Actitudes y Valores Sobre la Sexualidad para Adolescentes (IAVSA)

Este inventario es parte de los Cuestionarios *Mathtech*, desarrollados para los Centros para el Control y Prevención de Enfermedades (CDC, por sus siglas en inglés.) El inventario de actitudes y valores contiene 14 subescalas. Utilicé seis de esas subescalas (30 ítemes). Cada subescala consiste de cinco reactivos de cinco respuestas tipo Likert. Las respuestas son totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, neutro, de acuerdo, y totalmente de acuerdo. En vista de que los coeficientes de confiabilidad del IAVSA obtenidos en este estudio fueron muy bajos realicé un análisis de componentes principales de los 30 ítemes que lo conforman. Hallé una solución de dos factores. Al primer componente lo llamé escala de Claridad de Valores y Actitudes hacia la Sexualidad (CVAS). Al segundo componente lo llamé escala de Confusión de Valores y Actitudes hacia las Sexualidad (CoVAS).

Grupos Asociativos de Emociones (GAE)

Realicé un experimento asociativo (Luria, 1982) para explorar el significado que le atribuyen los y las adolescentes participantes a los términos emocionales utilizados en este estudio. Utilicé un instrumento de asociación libre basado en la técnica de Análisis de Grupos Asociativos (AGA) desarrollada por Szalay y Brent (1967). El experimento asociativo consistió en presentarle a los y las estudiantes una lista de 15 palabras, todas nombres de emociones, con tres espacios para que escribieran bajo cada una de ellas las tres primeras cosas que se les ocurrieran al leerla. Podían escribir menos de tres ocurrencias o dejar los espacios en blanco si no se les ocurría ninguna asociación. Catorce de las 15 emociones son las mismas utilizadas para el PEIPS; la emoción que añadí fue "enamorado/a".

Resumen de Hallazgos

Prácticas Sexuales Individuales

Cerca de una quinta parte de los y las adolescentes reportó haberse masturbado alguna vez. La masturbación fue una práctica predominantemente masculina y, en promedio, comenzó a practicarse desde los 11 años de edad. Además de ser predominantemente masculina, no hubo diferencia en la proporción de adolescentes que la practican en séptimo y octavo grado.

Prácticas Socio-sexuales

Más de tres cuartas partes (78%) de los y las adolescentes de la muestra reportaron haber realizado al menos una práctica socio-sexual. La escala de prácticas socio-sexuales (IPS) apoyó la hipótesis de que dichas prácticas se dieron en un orden o secuencia común para más de la mitad de los y las adolescentes. En esta muestra dichas

prácticas presentaron la siguiente secuencia: Besos en la boca→ Tener una cita→ Besos en el cuello→ Frotar el cuerpo con el de otra persona→ Tocar o dejarse tocar los senos→ Tocar o dejarse tocar los genitales→ Tener sexo con penetración→ Recibir masturbación→ Recibir sexo oral→ Dar sexo oral→ Dar masturbación→ Tener sexo anal.

La edad y la experiencia sexual estuvieron leve y positivamente relacionadas, o sea, que a mayor edad los y las adolescentes de esta muestra presentaron una tendencia a reportar mayor diversidad de prácticas sexuales.

La experiencia sexual y el género resultaron levemente correlacionados. Los hombres tuvieron levemente más experiencia sexual que las mujeres.

Emociones Asociadas a las Prácticas Sexuales

Los y las adolescentes que no habían realizado una práctica sexual particular tendieron a asociarla con emociones negativas, mientras que aquellos y aquellas que la habían realizado tendieron a asociarla con emociones positivas. Sólo hubo una excepción a esta diferencia. “Tener una cita con alguien” provocó emociones ambivalentes en más de un tercio de los y las adolescentes, independientemente de haberla realizado o no. En general, al aumentar la experiencia sexual, definida como la variedad de prácticas sexuales reportadas, más positiva fue la valencia emocional asociada a las mismas. Al explorar las diferencias por género, los hombres tuvieron valencias emocionales más positivas que las mujeres hacia las diversas prácticas sexuales. Por último, hubo una tendencia a asociar las prácticas sexuales con emociones positivas conforme aumentó la edad de los y las adolescentes.

Valores y Actitudes hacia la Sexualidad

La experiencia sexual no se correlacionó con la claridad de los valores y las actitudes sexuales tal como los mide la escala CVAS. Por otra parte, aunque las mujeres obtuvieron puntajes más altos que los hombres en la escala de confusión de actitudes y valores sexuales (CoVAS), para ninguno de los dos géneros la confusión de valores y actitudes sexuales resultó correlacionada con la experiencia sexual.

La valencia emocional asociada a las prácticas sexuales no mostró estar asociada con la claridad de valores y actitudes sexuales, tal como la mide la escala CVAS; ni con la confusión de valores y actitudes sexuales, tal como la mide la escala CoVAS.

Modelo de Causalidad entre las Principales Variables del Estudio

Examiné un modelo multivariado con las hipótesis de que la edad y el estatus socioeconómico familiar tienen efectos directos sobre la experiencia sexual de los y las adolescentes. Otras hipótesis eran que las actitudes y los valores hacia la sexualidad median la influencia de la edad sobre la experiencia sexual y que la experiencia sexual y la valencia emocional tienen efectos recíprocos entre sí. De los resultados del análisis lineal de trayectorias (*path analysis*) infiero que las únicas trayectorias significativas son las de la edad sobre la experiencia sexual y la de ésta sobre la valencia emocional asociada a las prácticas sexuales.

Análisis Cualitativo de los Términos Emocionales

Un objetivo de este estudio era comprender el significado de los términos emocionales utilizados, desde la perspectiva de los y las adolescentes. Para ello utilicé un experimento asociativo: les presenté 15 términos emocionales y les pedí que escribieran lo primero que asociaran con cada término. Elegí una sub-muestra al azar de los y las

participantes para analizar sus respuestas. Enfoqué la atención hacia los cinco términos emocionales asociados con más frecuencia a las prácticas socio-sexuales.

Los hallazgos principales fueron los siguientes. Hubo una tendencia a dejar de contestar conforme se avanzaba en la lista de términos. Se observaron diferencias por grado y por género en el tipo de asociaciones. Las mujeres hicieron más asociaciones que los hombres con diversos tipos de relaciones (relaciones familiares, de pares y de pareja) y con expresiones de las emociones. Los hombres hicieron más asociaciones relacionadas con logros, fracasos, retos, objetos concretos o abstractos y personas indeterminadas. De séptimo a octavo grado se observó un aumento importante en el uso de sinónimos. Además, en octavo grado, las asociaciones de los hombres y de las mujeres tienden a ser más similares que las asociaciones que dan ambos géneros en séptimo grado.

Discusión

En las páginas que siguen resumo algunas de las explicaciones de los resultados obtenidos en este estudio. También señalo algunas limitaciones del estudio y hago algunas recomendaciones para posibles intervenciones y para investigaciones futuras.

Explicación de los Hallazgos

Prácticas sexuales individuales

El porcentaje de hombres que reportó masturbarse es mayor al porcentaje de mujeres que reportó la misma práctica. Este resultado concuerda con otros estudios (Strong, et al., 2002). La conducta masturbatoria de los adolescentes podría deberse a que tienen niveles más altos de testosterona que las mujeres (Zabin & Hayward, 1993), a un ambiente rico en mensajes sexuales y a una mayor permisividad sexual para ellos que para ellas (Méndez, et al., 2003).

Las proporciones de adolescentes de séptimo y de octavo grado que reportaron masturbarse no fueron estadísticamente diferentes. Esto podría deberse a que la diferencia entre ellos es apenas de un año. También podría deberse a que la masturbación es una práctica sexual fácil y accesible que, una vez se inicia, puede seguir practicándose sin mucha dificultad.

Prácticas socio-sexuales

Mediante el análisis de escalograma pude mostrar que las prácticas socio-sexuales emergen en un orden o secuencia determinado. Esta secuencia puede estar determinada por el guión sexual ideal de cada miembro de la pareja, la comprensión del guión ideal sexual del compañero/a y la percepción de los guiones culturales sobre el papel o rol de cada uno (Miller & Byers, 2004). La socialización sexual también ayuda a entender que haya una secuencia de comportamientos no coitales. También es probable que la secuencia esté determinada por el placer anticipado y/o experimentado que cada una produce (Pinkerton, et al., 2003). Desde un punto de vista pragmático, algunas prácticas como el beso, la cita y las caricias, pueden darse en público y estarían entre las primeras que se pueden realizar, pero hay otras que requieren de gran privacidad, en particular las que implican desnudez. Este tipo de prácticas serían las más difíciles de llevar a cabo. La secuencia de prácticas sexuales descrita para la muestra de este estudio tiene en común con otras poblaciones que representa un desarrollo de las relaciones sexuales gradual, experimental y acumulativo en el transcurso del tiempo.

Al aumentar la edad aumenta la experiencia sexual (la variedad de prácticas sexuales). Este resultado es coherente con otros estudios (Jemmott & Jemmott, 2000; *Trends in sexual activity and contraceptive use among teens*, sf; Vélez, 2000). Una

posible explicación es que el proceso de exploración sexual y de acumular experiencias sexuales conlleva tiempo y, en el contexto de la vida humana, el transcurso del tiempo es equivalente a la edad.

Los hombres tienen más experiencia sexual que las mujeres. Este resultado es coherente con otros estudios (DeLamater & Friedrich, 2002; *Trends in sexual activity and contraceptive use among teens*, sf; Vélez, 2000). Esta diferencia se ha explicado con argumentos biológicos y sociales, según los cuales el comportamiento sexual de los hombres está más determinado por los niveles de testosterona y una mayor permisividad sexual; en cambio, el de las mujeres está más determinado por los controles sociales y los costos mayores asociados a embarazos no planeados y a la pérdida de reputación, entre otras cosas (Buss, 1994; Jessor, 1991; Méndez, et al., 2003; Noboa Ortega, 2005; Zabin & Hayward, 1993).

Emociones asociadas a las prácticas socio-sexuales

Al aumentar la experiencia sexual aumenta la valencia emocional asociada a las prácticas sexuales. La relación entre estas variables fue una de las más intensas detectada en este estudio. Las y los adolescentes que no han realizado una práctica sexual tienden a tener emociones negativas hacia la misma, pero quienes sí la han realizado tienden a tener emociones positivas hacia la misma. Esto podría deberse a dos factores interrelacionados. El primero de ellos es un simple refuerzo positivo del comportamiento sexual como proveedor de excitación y de placer (Dalgleish, 2004). En segundo lugar, el comportamiento sexual se da en el contexto de una relación íntima y romántica con otra persona y, por lo tanto, las prácticas sexuales asociadas con esa persona también podrían

evaluarse y construirse como eventos positivos en el desarrollo de la relación (Galanes, 2003; Lazarus & Folkman, 1986; Noboa Ortega, 2005; Pacheco Bou, 2002).

Los adolescentes de esta muestra asociaron las prácticas sexuales con emociones más positivas que las mujeres. Esta diferencia puede interpretarse desde la perspectiva de la identidad de género, es decir, desde el modelo cultural dominante de lo que debe ser un hombre y una mujer (Jansz, 2000). Mientras los hombres cumplen con las expectativas sexuales de que los hombres deben tener experiencia sexual (Méndez, et al., 2003; Román Tirado, et al., 2003), las mujeres estarían infringiendo la expectativa de mantenerse vírgenes y asexuales (Noboa Ortega, 2005).

Al aumentar la edad hubo una tendencia de los y las adolescentes a asociar las prácticas sexuales con emociones positivas. Es probable que las y los adolescentes tengan más presión de sus pares para iniciarse en las prácticas sexuales conforme aumenta su edad y al hacerlo logran cumplir con dichas presiones o expectativas sociales (Christopher & Roosa, 1991).

Valores y actitudes hacia la sexualidad

La variedad de prácticas sexuales que un o una adolescente haya tenido no parece estar asociada, positiva ni negativamente, con tener claros o confusos sus valores y actitudes hacia la sexualidad. Una posible explicación para este resultado es que la definición y operacionalización de las actitudes y de la experiencia sexual utilizadas en este estudio difieren de las utilizadas en estudios en los que sí se ha encontrado asociación entre estas variables. Por otra parte, este resultado concuerda con que existe disparidad entre las actitudes y el comportamiento. Dicha disparidad podría deberse a que los y las adolescentes responden “lo que consideran ideal”. Cuando se les pregunta sobre

sus actitudes, su respuesta tiende a satisfacer las presiones normativas del contexto social, aunque sea diferente a su comportamiento real (Zabin & Hayward, 1993).

Del mismo modo, la valencia emocional no aumenta al aumentar la claridad de los valores y actitudes hacia la sexualidad. Tampoco disminuye al aumentar la confusión de dichos valores y actitudes. Parece que lo que se dice respecto a los valores y actitudes sexuales no corresponde a lo que se siente o sentiría al realizar las diversas prácticas sexuales.

Modelo causal o de relaciones estructurales

En este estudio examiné un modelo multivariado con las hipótesis de que la edad y el estatus socioeconómico familiar tienen efectos directos sobre la experiencia sexual de los y las adolescentes. Otras hipótesis eran que las actitudes y los valores hacia la sexualidad median la influencia de la edad sobre la experiencia sexual y que la experiencia sexual y la valencia emocional tienen efectos recíprocos entre sí. Los resultados del análisis lineal de trayectorias sugieren que las únicas trayectorias significativas son las de la edad sobre la experiencia sexual y la de ésta sobre la valencia emocional asociada a las prácticas sexuales.

En este estudio no encontré una relación circular o recíproca entre la experiencia sexual y la valencia emocional, pero encontré un efecto positivo directo y considerable de la experiencia sexual sobre la valencia emocional. Es posible que el diseño del estudio no fuera el más adecuado para probar la hipótesis de efectos recíprocos. Aunque el modelo no confirmó la hipótesis de una relación recíproca entre la experiencia sexual y la valencia emocional, se encontró evidencia que apunta a que las emociones cambian de negativas a positivas cuando se ejecutan las prácticas sexuales. En párrafos anteriores

expliqué que esto podría deberse al efecto reforzante del placer obtenido y el valor atribuido a las prácticas sexuales para fortalecer el vínculo entre los miembros de la pareja.

El análisis lineal de las trayectorias Edad → Experiencia sexual → Valencia emocional resultó igualmente ajustado y significativo para los hombres y para las mujeres. Aparentemente, a pesar de todas las diferencias que señala la literatura sobre género y sexualidad, hay algo en lo que los géneros de esta muestra coinciden. A saber, que conforme los y las adolescentes avanzan en la edad acumulan experiencia sexual y tienden a asociarla con emociones positivas, tales como alegría y excitación.

Significado de los términos emocionales

A los y las adolescentes que participaron en este estudio les pedí que asociaran las prácticas sexuales con una lista de emociones y para explorar los significados que le atribuían a esos términos emocionales realicé un experimento asociativo cuyos resultados analicé de modo cualitativo. Los y las adolescentes mostraron una tendencia a dejar de contestar conforme avanzaban en la lista de términos. Esto podría deberse a que la tarea resultara excesiva o que dejaran de contestar porque se encontraron emociones de signo negativo y hayan preferido evitarse sensaciones o recuerdos displacenteros. Otro resultado fue que las mujeres hicieron más asociaciones que los hombres con relaciones familiares, de pares y de pareja y con expresiones de las emociones. Los hombres hicieron más asociaciones relacionadas con logros, fracasos, retos, objetos concretos o abstractos y personas indeterminadas. Estos hallazgos coinciden con otras investigaciones en las que mujeres expresan más emociones prosociales que los hombres y los hombres tienden a ser más orientados hacia el logro y el mantenimiento de la independencia

(Fisher & Manstead, 2000). Estos patrones masculinos y femeninos parecen surgir también de una ideología del papel del sexo, según la división social tradicional del trabajo entre los sexos, según la cual los hombres deben preocuparse de realzar su ego, ser duros y orientados hacia el éxito material. Las mujeres, en contraste, se supone que borren o cancelen su ego y sean modestas y tiernas (Fisher & Manstead, 2000).

En tercer lugar, en octavo grado las asociaciones de los hombres y de las mujeres mostraron una tendencia hacia un carácter más intelectualizado de los términos emocionales. Por ejemplo, de séptimo a octavo grado se observó un aumento importante en el uso de sinónimos. Este hallazgo concuerda con otros estudios en los que se ha encontrado que el lenguaje emocional se desarrolla de manera continua y que los referentes emocionales aparecen más diferenciados, amplios y menos específicos semánticamente conforme aumenta la edad (O´Kearney & Dadds, 2004).

Por último, el significado atribuido a las emociones confirma la determinación que hice *a priori* para los análisis cuantitativos de que la alegría y la excitación eran emociones positivas y los nervios, la incomodidad y el disgusto eran emociones negativas para la muestra de adolescentes que participaron en este estudio.

Limitaciones del estudio

Este trabajo tiene al menos tres limitaciones importantes. En primer lugar, en este estudio utilicé una muestra de conveniencia de adolescentes de 12 a 14 años de edad de la zona metropolitana de San Juan, por esta razón, los hallazgos de este estudio no se pueden generalizar a otras poblaciones de adolescentes de Puerto Rico. En segundo lugar, todas las mediciones se basaron en auto-informes y están sujetas a varias formas de sesgo, incluyendo la tendencia a reportar más o menos prácticas sexuales, dependiendo

del género. En tercer lugar, se trata de un estudio de corte transversal que impide llegar a conclusiones firmes sobre las relaciones causales entre diferentes factores y el comportamiento sexual y emocional.

Recomendaciones para Investigaciones Futuras

En primer lugar, sería recomendable replicar este estudio con una muestra representativa de adolescentes de Puerto Rico para probar si los hallazgos actuales se sostienen o, en su defecto, para corregirlos. A tales efectos sería conveniente utilizar la misma escala de prácticas socio-sexuales y el análisis de escalograma para que los resultados de estudios posteriores a este sean comparables.

En segundo lugar, sería conveniente incluir instrumentos para medir la deseabilidad social, ya que las respuestas a preguntas socialmente sancionadas (p.ej. sobre masturbación) podrían estar sesgadas y otras podrían ser exageradas (p.ej. la experiencia sexual de los hombres). También sería conveniente utilizar una escala de actitudes más específicas a las prácticas sexuales bajo estudio, ya que las utilizadas en esta ocasión resultaron de poco valor.

En tercer lugar, este estudio no puede dar una idea aproximada del tiempo ni de las condiciones necesarias para que se cumpla la secuencia de prácticas socio-sexuales que se ha encontrado. Esa pregunta se podría contestar mejor con un estudio longitudinal de medidas repetidas, con estudios de casos o análisis de diarios personales.

En cuarto lugar, es importante resaltar que las relaciones sexuales implican interacciones sociales y que por esa razón habría que estudiar las relaciones de pareja o románticas, dentro de las cuales adquieren sentido las emociones y los comportamientos sexuales.

Recomendaciones para Posibles Intervenciones

Haber encontrado que las y los adolescentes de esta muestra siguen una secuencia en sus prácticas sexuales es importante, porque nos permite anticipar una trayectoria y prever el comportamiento futuro si conocemos el comportamiento actual. El simple hecho de saber que podría existir una secuencia es útil. Esta información es suficiente para que los y las adolescentes puedan monitorear los indicadores de progreso de su involucramiento sexual. También encontré que las emociones asociadas a las prácticas sexuales van cambiando y haciéndose más positivas conforme se progresa en la experiencia sexual, lo que, probablemente, facilite dar el siguiente paso en la secuencia. Una intervención que tenga por objetivo retardar el inicio sexual de los y las adolescentes y ayudarles en su desarrollo socio-sexual podría incluir información sobre la progresión de las prácticas sexuales y destrezas específicas para afrontar cada paso de la secuencia y las emociones asociadas a cada uno. Destrezas para detener, cambiar o salir de la situación, y para entender y procesar las emociones concomitantes, en particular, la excitación sexual.

Las prácticas socio-sexuales y las emociones emergen en la relación con otra persona. Por lo tanto, sugiero que el enfoque más adecuado para trabajar aspectos de la sexualidad sería un enfoque relacional. Un enfoque en el que se tome en cuenta que la mayoría de las relaciones sexuales adolescentes tienen su inicio en el contexto de una relación romántica (Ryan, et al., 2003). Al final, de lo que se trata es de ayudarle a las nuevas generaciones a asumir la responsabilidad de su vida sexual y emocional.

Referencias

Achenbach, T. M. (1981). *Investigación de psicología del desarrollo: Conceptos, estrategias y métodos* (A. Contín, Traduc.). México, D. F., México: Editorial El Manual Moderno.

Acosta Pérez, E. (2005). *Aportaciones a la construcción de géneros y sexualidades: Grupos focales con pre-jóvenes puertorriqueños/as.* Disertación doctoral, Departamento de Psicología, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.

Ajuriaguerra, J. (1979). *Manual de psiquiatría infantil* (4a. ed.). Barcelona, España: Toray-Masson.

Alexander, M. G., & Wood, W. (2000). Women, men, and positive emotions: A social role interpretation. En A. H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives* (págs. 189-210). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Amen, D. G., & Routh, L. C. (2003). *Healing anxiety and depression*. New York, N.Y.: G.P. Putnam's Sons.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV* (4a ed.). Washington, DC: Autor.

Andersen, B. L., & Cyranowski, J. M. (1994). Women's sexual self-schema. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(6), 1079-1100.

Andersen, B. L., Cyranowski, J. M., & Espindle, D. (1999). Men's sexual self-schema. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(4), 645-661.

Arbuckle, J. L., & Wothke, W. (1999). *Amos 4.0 User's guide*. Chicago, IL: SmallWaters Corp.

Arce Hempel, P. (2002, Septiembre). Desnudo indígena. *Identidad: El legado de los pueblos indígenas, 2,* 5-8.

Archer, J., & Lloyd, B. (2002). *Sex and gender* (2nd ed.). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Aron, A., & Aron, E. N. (1991). Love and sexuality. En K. McKinney & S. Sprecher (Eds.), *Sexuality in close relationships* (págs. 25-48). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Bandura, A. (1969). Social learning theory of identificatory processes. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (págs. 213-262). Chicago, Ill.: McNally.

Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist, 54*(7), 462-479.

Baudrillard, J. (1998). *De la seducción* (E. Benarroch, Traduc.). Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Bentler, P. M. (2006). EQS 6 Structural Equation Program Manual. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.

Berk, L. E. (2002). *Child development*. Boston, MA.: Allyn & Bacon.

Braunstein, N. A. (1999). *Goce* (4a. ed.). México, D.F., México: Siglo XXI Editores.

Brody, L. R. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament, and differentiation. En A. H. Fisher (Ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives.* (págs. 24-47). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Buss, D. M. (1994). *The evolution of desire: Strategies of human mating.* New York, N.Y.: Basic Books.

Butler, T. H., Miller, K. S., Holtgrave, D. R., Forehand, R., & Long, N. (2006). Stages of sexual readiness and six-month stage progression among African American pre-teens. *The Journal of Sex Research, 43*(4), 378-386.

Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS* (2a. ed.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Calderón Soto, J. (2002, Octubre). *Adolescents' arguments and emotions during safer-sex negotiation.* Ponencia presentada en la Biomedical Research Infrastructure

Network - Puerto Rico (BRIN-PR, NCRR-NIH) 1st annual symposium: Biotechnology and modern medicine., San Juan, Puerto Rico. [Abstract].

Calderón Soto, J., Serrano-García, I., & Rodríguez Arocho, W. (2006). *El problema del estudio integrado del desarrollo de las emociones y de la sexualidad*. Manuscrito sin publicar, Río Piedras, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, Departamento de Psicología.

Candland, D. K., Fell, J. P., Keen, E., Leshner, A. I., Tarpy, R. M., & Plutchik, R. (1977). *Emotion*. Monterrey, California: Wadsworth Publishing Company.

Cassidy, J. (2000). Adult romantic attachments: A develomental perspective on individual differences. *Review of General Psychology, 4*(2), 111-131.

Castilla Del Pino, C. (2002). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona, España: Tusquets Editores.

Chaplin, J. P. (1985). *Dictionary of psychology* (2nd ed., Vol. 1). New York, N.Y.: Dell Publishing.

Christopher, F. S., & Roosa, M. W. (1991). Factors affecting sexual decisions in the premarital relationships of adolescents and young adults. En K. McKinney & S. Sprecher (Eds.), *Sexuality in close relationships* (págs. 111-133). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Clement, U. (2002). Sex in long-term relationships: A systematic approach to sexual desire problems. *Archives of Sexual Behavior, 31*(3), 241-246.

Cline Cohen, P. (2004). Sex and sexuality: The public, the private, and the spirit worlds. *Journal of the Early Republic, 24*, 310-318.

Cobb, N. J. (2000). *Adolescence: Continuity, change, and diversity* (4a. ed.). Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.

Cortada de Kogan, N. (2005). Posibilidad de integración de las teorías cognitivas y la psicometría moderna. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines, 22*(1), 29-58.

Crepaz, N., & Marks, G. (2001). Are negative affective states associated with HIV sexual risk behaviors? A meta-analytic review. *Health Psychology, 20*(4), 291-299.

Cubbin, C., Santelli, J., Brindis, C. D., & Braveman, P. (2005). Neighborhood context and sexual behaviors among adolescents: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health, 37*(3), 125-134.

Dailard, C. (2001). *Recent findings from the 'Add Health' survey: Teens and sexual activity*. The Guttmacher Report on Public Policy. Accedido el 10 febrero, 2005, en: http://www.guttmacher.org/pubs/tgr/04/4/gr040401.pdf

Dalgleish, T. (2004). The emotional brain. *Nature, 5*, 582-582.

Dayton, C. M. (1998). *Latent class scaling analysis*. Thousand Oaks, CA.: SAGE Publications.

DeLamater, J. (1991). Emotions and sexuality. En K. McKinney & S. Sprecher (Eds.), *Sexuality in close relationships* (págs. 49-70). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

DeLamater, J., & Friedrich, W. (2002). Human sexual development. *The Journal of Sex Research, 39*(1), 10-14.

Ekman, P. (1998). Afterword: Universality of emotional expression? A personal history of the dispute. En P. Ekman (Ed.), *Charles Darwin: The expression of the emotions in man and animals.* (3ra ed., págs. 363-396). New York, N.Y.: Oxford University Press.

Elder, G. H. (1995). The life course paradigm: Social change and individual development. En P. Moen, G. H. Elder, & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (págs. 101-139). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Feist, J. (1994). *Theories of personality* (3a. ed.). Guilford, CT: Brown & Benchmark Publishers.

Fisher, A. H., & Manstead, A. S. (2000). The relation between gender and emotions in different cultures. En A. H. Fisher (Ed.), *Gender and emotion: Social*

psychological perspectives. (págs. 71-98). Cambridge: Cambridge University Press.

Fisher, J. D., & Fischer, W. A. (2000). Theoretical approaches to individual-level change in HIV risk behavior. En J. L. Peterson & R. J. DiClemente (Eds.), *Handbook of HIV prevention* (págs. 3-55). New York, N.Y.: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Foucault, M. (1999). *Historia de la sexualidad* (11a ed.). México, D.F., México: Siglo XXI.

Fraley, R. C., & Shaver, P. R. (2000). Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology, 4*(2), 132-154.

Freeman, A., & Reinecke, M. A. (1995). Cognitive therapy. En A. S. Gurman & S. B. Messer (Eds.), *Essential psychotherapies: Theory and practice* (págs. 182-225). New York, N.Y.: Guilford Press.

Freud, S. (1983). *Ensayos técnicos y sociales*. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Edil.

Furman, W. (2002). The emerging field of adolescent romantic relationships. *Current Directions in Psychological Science, 11*(5), 177-180.

Gabriel, B. (1996). *The fine art of erotic talk*. New York, N.Y.: Bantam Books.

Galanes, L. (2003). *Los hijos de la infancia: Estudio sobre la maternidad y el embarazo en la adolescencia.* San Juan, Puerto Rico: Editorial Tal Cual.

Gray, J. P. (1980). Cross-cultural factors associated with sexual foreplay. *The Journal of Social Psychology, 111*, 3-8.

Greenberg, L. S., Rice, L. N., & Elliot, R. (1993). *Facilitating emotional change*. New York, N.Y.: The Guilford Press.

Grijelmo, A. (2000). *La seducción de las palabras*. Madrid, España: Grupo Santillana de Ediciones.

Grimal, P. (2000). *El amor en la antigua Roma*. Barcelona, España: Paidós.

Guttman, L. (1949). The basis for scalogram analysis, *The Bobbs-Merrill reprint series in the Social Sciences* (Vol. S-413, págs. 60-90).

Hall, L. A. (2003). "It was affecting the medical profession": The history of masturbatory insanity revisited. *Paedagogica Historica, 39*(6), 685-699.

Halpern, C. T., & Udry, J. R. (1999). Pubertal changes in testosterone and implications for adolescent sexuality. En L. Severy & W. Miller (Eds.), *Advances in population: Psychosocial perspectives* (Vol. 3, págs. 127-162). Londres, Inglaterra: Kingsley.

Hazan, C., & Diamond, L. M. (2000). The place of attachment in human mating. *Review of General Psychology, 4*(2), 186-204.

Hiller, J. (2004). Speculations on the links between feelings, emotions and sexual behaviour: Are vasopressin and oxytocin involved? *Sexual and Relationship Therapy, 19*(4), 393-412.

Hodges, F. M. (2005). The antimasturbation crusade in antebellum American medicine. *The Journal of Sexual Medicine, 2*(5), 722-731.

Hollingshead, A. B. (1975). *Four factor index of social status*. Manuscrito sin publicar, Yale University, New Haven, CT.

Hupka, R. B., Lenton, A. P., & Hutchison, K. A. (1999). Universal development of emotion categories in natural language. *Journal of Personality & Social Psychology, 77*(2), 247-278.

Insel, T. R. (2000). Toward a neurobiology of attachment. *Review of General Psychology, 4*(2), 176-185.

Israel, M. (1998). The relationship between mode of female masturbation and the achievement of orgasm in coitus. En C. M. Davis, W. L. Yarber, R. Bauserman, G. Schreer, & S. L. Davis (Eds.), *Handbook of sexuality-related measures* (págs. 486-491). Thousand Oak, CA.: Sage Publications.

Jakobsen, R. (1997). Stages of progression in noncoital sexual interactions among young adolescents: An application of the Mokken scale analysis. *International Journal of Behavioral Development, 21*(3), 573-553.

James, W. (1884). *What is an emotion?* Accedido el 15 de enero, 2005, en: http://psychclassics.yorku.ca/James/emotion.htm

Jansz, J. (2000). Masculine identity and restrictive emotionality. En A. H. Fisher (Ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives* (págs. 166-186). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Jemmott, J. B., & Jemmott, L. S. (2000). HIV behavioral interventions for adolescents in community settings. En J. L. Peterson & R. J. DiClemente (Eds.), *Handbook of HIV prevention* (págs. 103-127). New York, N.Y.: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health, 12*, 597-605.

Johnson, S., & Estroff-Marano, H. (1994). Love: The inmutable longing for. *Psychology Today, March/April*, 32-66.

Juan Pablo II. (1999). *Lo que el Papa nos ha dicho sobre la sexualidad y el amor*: Salvat Editores.

Kalichman, S. (1998). *Preventing AIDS: A sourcebook for behavioral interventions*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Keltner, D., & Gross, J. J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition & Emotion, 13*(5), 467-480.

King, B. (2001). *Human sexuality today*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Kirby, D. (1998). Mathtech questionnaires: Sexuality questionnaires for adolescents. En C. M. Davis, W. L. Yarber, R. Bauserman, G. Schreer, & S. L. Davis (Eds.), *Handbook of sexuality-related measures* (págs. 35-47). Thousand Oak, CA.: Sage Publications.

Kitayama, S., & Markus, H. R. (Eds.). (1994). *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence.* Washington, DC: American Psychological Association.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York, N.Y.: The Guilford Press.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos* (M. Zaplana, Traduc.). Barcelona, España: Martínez Roca.

LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York, N.Y.: Simon & Shuster.

Lewis, T., Amini, F., & Lannon, R. (2000). *A general theory of love*. New York, N.Y.: Vintage Books.

Libman, E., Spector, I., Binik, Y., Brender, W., & Fichten, C. (1998). Jewish General Hospital Sexual Self-monitoring Form: Diary evaluation of sexual behavior and satisfaction. En C. M. Davis, W. L. Yarber, R. Bauserman, G. Schreer, & S. L. Davis (Eds.), *Handbook of sexuality-related measures* (págs. 272-274). Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.

Luria, A. R. (1982). *Language and cognition*. Washington, D.C.: V. H. Winston & Sons.

Malan, M. K., & Bullough, V. (2005). Historical development of new masturbation attitudes in Mormon culture: Silence, secular conformity, counterrevolution, and emerging reform. *Sexuality and Culture, 9*(4), 80-127.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1994). The cultural shaping of emotion: A conceptual framework. En S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence.* (págs. 339-352). Washington, DC: American Psychological Association.

Masters, W. H., & Johnson, B. E. (1966). *Human sexual response*. Boston: Little Brown.

Mayes, L. C., Cohen, D. J., Schowalter, J. E., & Granger, R. H. (2002). *The Yale Child Study Center guide to understanding your child: Healthy development from birth to adolescence*. New York, N.Y.: Little Brown and Company.

McCutcheon, A. L. (1987). *Latent class analysis*. Newbury Park, CA.: SAGE Publications.

McKinney, K., & Sprecher, S. (1991). Introduction. En K. McKinney & S. Sprecher (Eds.), *Sexuality in close relationships* (págs. 1-8). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Méndez, M., & Vélez, C. N. (2000). *Project to prevent HIV/STD infection among Puerto Rican adolescents (NIMH2R24 MH49 368-9)*. Manuscrito sin publicar, Río Piedras, Puerto Rico.

Méndez, M., Calderón-Soto, J., Iglesias, E., & Vega, I. (2002, July). *Adolescents´ sexual development implications for STDs and HIV/AIDS prevention.* Ponencia presentada en la XIV Conferencia Mundial del SIDA, Barcelona, España.

Méndez, M., Iglesias, E., & González, R. (2003). Sexualidad y prácticas sexuales en adolescentes puertorriqueños de escuela intermedia. *Psicología Iberoamericana, 11*(3), 172-178.

Miller, K. S., Clark, L. F., Wendell, D., Levin, M., Gray-Ray, P., & Vélez, N. (1997). Adolescent heterosexual experience: A new typology. *Journal of Adolescent Health, 20*, 179-186.

Miller, R. L. (2001). Innovation in HIV prevention: Organizational and intervention characteristics affecting program adoption. *American Journal of Community Psychology, 29*(4), 621-647.

Miller, S. A., & Byers, E. S. (2004). Actual and desired duration of foreplay and intercourse: Discordance and misperceptions within heterosexual couples. *The Journal of Sex Research, 41*(3), 301-309.

Mitchell, S. A., & Black, M. J. (1995). *Freud and beyond*. New York, N.Y.: Basic Books.

Moscoso-Alvarez, M. R., Rosario, R. V., & Rodríguez, L. (2001). Nuestra juventud adolescente: ¿Cuál es el riesgo de contraer VIH? *Interamerican Journal of Psychology, 35*(2,), 79-91.

Moscoso-Alvarez, M. R., & Rodríguez, F. (s.f.). *Comportamientos que ponen a riesgo de contraer VIH al adolescente puertorriqueño, 2002-2003* (Documento inédito). Río Piedras: Universidad de Puerto Rico / Universidad Central del Caribe.

Muehlenhard, C. L., Goggins, M. F., Jones, J. M., & Satterfield, A. T. (1991). Sexual violence and coercion in close relationships. En K. McKinney & S. Sprecher (Eds.), *Sexuality in close relationships* (págs. 155-175). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Negociado del Censo de los Estados Unidos. (2002). *Puerto Rico: 2000 Perfil demográfico*. Negociado del Censo de los EE.UU. Accedido el 15 mayo, 2006, en: http://www.gobierno.pr/NR/rdonlyres/CF4AAB8C-11E4-408C-9621-D84D20239FD3/0/PerfilPuertoRicoEspanol.pdf

Nelson, D. (Ed.). (2003). *The Penguin Dictionary of Mathematics* (3rd ed.). London, England: Penguin Books.

Noboa Ortega, P. (2005). *Subjetividad femenina: Significados sobre cuerpo, género, sexualidad y encuentro sexual en mujeres puertorriqueñas y sus vínculos con el VIH/SIDA.* Disertación doctoral, Departamento de Psicología, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.

O´Kearney, R., & Dadds, M. (2004). Developmental and gender differences in the languages for emotions across the adolescent years. *Cognition & Emotion, 17*(7), 913-938.

Organización Panamericana de la Salud. (2003). *Rompiendo del silencio*. Accedido el 24 de marzo, 2006, en: www.paho.org/Spanish/AD/FCH/Hojaabr03.pdf

Pacheco Bou, W. I. (2002). *¿Cuánta edad es necesaria para amar?: Jóvenes, sexualidades y minoridad en Puerto Rico.* Disertación doctoral, Departamento de Psicología, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.

Pacheco-Bou, W., Feliciano-Torres, Y., & Serrano-García, I. (1997). Tras una discusión sobre la identificación de las emociones como barreras y/o vehículos para la negociación del sexo más seguro. *Revista Chilena de Psicología, 18*(1), 41-49.

Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Versions 10 and 11)*. New York, NY: Open University Press.

Pardo Merino, A., & Ruiz Díaz, M. A. (2002). *SPSS 11: Guía para el análisis de datos*. Madrid, España: McGraw Hill.

Pedersen, W., Samuelsen, S. O., & Wichstrom, L. (2003). Intercourse debut age: Poor resources, problem behavior, or romantic appeal? A population-based longitudinal study. *The Journal of Sex Research, 40*(4), 333-345.

Pietromonaco, P. R., & Barret, L. F. (2000a). Attachment theory as an organizing framework: A view from different levels of analysis. *Review of General Psychology, 4*(2), 107-110.

Pietromonaco, P. R., & Barret, L. F. (2000b). The internal working models concept: What do we really know about the self in relation to others? *Review of General Psychology, 4*(2), 155-175.

Pinkerton, S. D., Cecil, H., Bogart, L. M., & Abramson, P. R. (2003). The pleasures of sex: An empirical investigation. *Cognition & Emotion, 17*(2), 341-353.

Real Academia Española (RAE). (2001). *Diccionario de la lengua española* (22 ed.). Colombia: Espasa.

Reiss, I. (1986). A sociological journey into sexuality: An exploratory voyage. *Journal of Marriage and the Family, 45*, 497-509.

Reynolds, C. R., & Gutkin, T. B. (1999). *The handbook of social psychology* (3ra. ed.). New York, N.Y.: Wiley.

Rodríguez Arocho, W. (1997). Una mirada a la psicología evolutiva contemporánea. *Ciencias de la Conducta, 12*, 1-14.

Rogers Gillmore, M., & Archibald, M. E. (2002). Teen sexual behavior: Applicability of the theory of reasoned action. *Journal of Marriage and Family, 64*, 885-897.

Román Tirado, F. A., González Armenteros, J. J., Fernández Bauzó, E. B., Cruz Díaz, E., & Ávila Rodríguez, M. (2003). *Masculino que ninguno: Una perspectiva socio-personal del género, el poder y la violencia*. Santo Domingo, República Dominicana: Colectivo Ideología y Vivencias de los Géneros.

Rosenthal, S. L., Burklow, K. A., Lewis, L. M., Succop, P. A., & Biro, F. M. (1997). Heterosexual romantic relationships and sexual behaviors of young adolescent girls. *Journal of Adolescent Health, 21*, 238-243.

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: Notas para una teoría radical de la sexualidad. En C. S. Vance (Ed.), *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina* (págs. 113-190). Madrid, España: Editorial Revolución.

Ryan, S., Manlove, J., & Franzetta, K. (2003). *The first time: Characteristics of teen's first sexual relationships*. Child Trends. Accedido el 6 de enero, 2004, en: http://www.childtrends.org/PDF/FistTimeRB.pdf

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, N.Y.: Guilford Press.

Sabini, J., & Silver, M. (2005). Why emotion names and experiences don´t neatly pair. *Psychological Inquiry, 16*(1), 1-10.

Schachter, S., & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review, 69*, 379-399.

Schachter, S., & Weeler, L. (1962). Epinephrine, chlorpromazine and amusement. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 45*, 121-128.

Shields, S. A. (2000). Thinking about gender, thinking about theory: Gender and emotional experience. En A. H. Fisher (Ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives.* (págs. 3-23). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Shiota, M. N., & Keltner, D. (2005). What do emotion words represent? *Psychological Inquiry, 16*(1), 32-37.

Simon, W., & Gagnon, J. H. (1999). Sexual scripts. En R. Parker & P. Aggleton (Eds.), *Culture, society and sexuality: A reader.* (págs. 29-38). Philadelphia, PA: UCL Press.

Simon, W., & Gagnon, J. H. (2003). Sexual scripts: Origins, influences and changes. *Qualitative Sociology, 26*(4), 491-497.

Singer, I. (1999). *La naturaleza del amor* (3 ed. Vol. 2). Mèxico, D.F., México: Siglo Veintiuno.

Singh, S., Darroch, J. E., & Frost, J. J. (2001). Socioeconomic disadvantage and adolescent women´s sexual and reproductive behavior: The case of five developed countries. *Family Planning Perspectives, 33*(6), 251-258 & 289.

Smith, E. A., & Udry, J. R. (1985). Coital and non-coital behaviors of White and Black adolescents. *American Journal of Public Health, 75*, 1200-1203.

Smylie, L., Medaglia, S., & Maticka-Tyndale, E. (2006). The effect of social capital and socio-demographics on adolescent risk and sexual health behaviours. *The Canadian Journal of Human Sexuality, 15*(2), 95-112.

Sprecher, S., Barbee, A., & Schwartz, P. (1995). "Was it good for you too?": Gender differences in first sexual intercourse experiences. *The Journal of Sex Research, 32*(1), 3-15.

Starr, C., & Taggart, R. (1995). *Biology: The unity and diversity of life.* (7ma ed.). Belmont, CA.: Wadsworth Publishing Company.

Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*, 83-110.

Strong, B., DeVault, C., Sayad, B. W., & Yarber, W. L. (2002). *Human sexuality: Diversity in contemporary America* (4a ed.). New York, N.Y.: McGraw-Hill.

Szalay, L. B., & Brent, J. F. (1967). The analysis of cultural meanings through free verbal associations. *The Journal of Social Psychology, 72*, 161-187.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics* (2nd. ed.). Northridge, CA: HarperCollins.

The Alan Guttmacher Institute. (2002). *Teenagers´sexual and reproductive health*. Accedido el 24 de marzo, 2006, en: www.guttmacher.org/pubs/fb_teens.pdf

Trends in sexual activity and contraceptive use among teens (sf). Child Trends. Accedido el 6 de enero, 2006, en: www.childtrends.org

Upchurch, D., Levy-Storms, L., Sucoff, C., & Aneshensel, C. (1998). Gender and ethnic differences in the timing of first sexual intercourse. *Family Planning Perspectives, 30*(3), 121-127.

Vélez, C. N. (2000). Sexual behavior among Puerto Rican adolescents. *Puerto Rico Health Sciences Journal, 19*(1), 69-76.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Waldrop, M. M. (1993). *Complexity: The emerging science at the edge of order and chaos*. New York, N.Y.: Simon & Schuster.

Wegner, D. M., & Wheatley, T. (1999). Apparent mental causation: Sources of the experience of will. *American Psychologist, 54*(7), 480-492.

Whalen, P. J., Shin, L. M., McInerney, S. C., Fisher, H., Wright, C. I., & Rauch, S. (2001). A functional MRI study of human amygdala responses to facial expressions of fear versus anger. *Emotion, 1*(1), 70-83.

White, D. R. (2000). Manual for statistical entailment analysis 2.0: Sea.Exe. *World Cultures, 11*(1), 77-90.

Wild, D., Grove, A., Martin, M., Eremenco, S., McElroy, S., Verjee-Lorenz, A., & Erikson, P. (2005). Principles of good practice for the translation and cultural adaptation process for patient-reported outcomes (PRO) measures: Report of the ISPOR Task Force for Translation and Cultural Adaptation. *Value in Health, 8*(2), 94-104.

Woody, J. D., D´Souza, H. J., & Russel, R. (2003). Emotions and motivation in first adolescent intercourse: An exploratory study based on object relations theory. *The Canadian Journal of Human Sexuality, 12*(1), 35-51.

Zabin, L. S., & Hayward, S. C. (1993). *Adolescent sexual behavior and childbearing*. Newbury Park, CA: SAGE Publications, Inc.

Apéndice A: Protocolo de Reclutamiento de Participantes

Apéndice B: Carta de Aprobación del CIPSHI y Hoja de Consentimiento

Apéndice C: Inventario de Prácticas Sexuales Individuales

Apéndice D: Inventario de Prácticas Socio-sexuales y Pareo de Emociones

Apéndice E: Lista de Emociones para Parear con las Prácticas Socio-sexuales

Apéndice F: Inventario de Actitudes y Valores Hacia la Sexualidad

Apéndice G: Cargas sin Rotar del Análisis de Factores de las Escalas de Actitudes y Valores hacia la Sexualidad

Apéndice H: Gráfico de Sedimentación del Análisis de Factores de las Escalas de Actitudes y Valores hacia la Sexualidad

Apéndice I: Lista de Términos Emocionales para el Experimento Asociativo

Apéndice J: Diccionario de Codificación de los Términos Emocionales

Apéndice K: Total de Patrones Resultantes (69) del Análisis de Escalograma de las Prácticas Sexuales

Apéndice L: Semantogramas para Términos Emocionales